

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE LA CONTROVERSE SUR LA POSSIBILITÉ ET LA
DÉSIRABILITÉ DE LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE CHEZ JOHN DEWEY

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PHILOSOPHIE

PAR
NICOLAS PELLETIER

AVRIL 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PHILOSOPHIE DE JOHN DEWEY	
1.1 La philosophie morale de Dewey.....	9
1.1.1 La psychologie sociale et du développement	11
1.1.2 Méta-éthique et le jugement de valeur	14
1.1.3 Conclusion.....	18
1.2 La philosophie de l'éducation de Dewey	19
1.2.1 Le thème de l'enfant	21
1.2.2 Le thème du programme scolaire.....	23
1.2.3 « Croissance » et direction de l'éducation	25
1.2.4 La finalité de la pensée morale de Dewey	27
1.3 Conclusion.....	33
CHAPITRE II	
RÉFLEXIONS ANALYTIQUES SUR LA QUESTION DE LA POSSIBILITÉ DE LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE CHEZ DEWEY	
2.1 La pédagogie radicale de Dewey dans les années trente.....	36

2.1.1	Contexte sociopolitique	36
2.1.2	La naissance du journal <i>The Social Frontier</i>	38
2.1.3	L'objectif général de <i>The Social Frontier</i>	40
2.1.4	Le problème de la direction de l'éducation	42
2.1.5	Le problème du fondement du postulat deweyen de la neutralité scolaire	51
2.2	Analyse du concept de neutralité	54
2.3	La thèse intentionnaliste de la neutralité scolaire	56
2.3.1	L'« intention » et la possibilité de la neutralité scolaire	56
2.3.2	Réfutation du postulat deweyen de la neutralité scolaire	60
2.3.3	Analyse de la proposition « ne pas favoriser »	61
2.4	Raywid sur la thèse intentionnaliste	63
2.4.1	Critique du sens non discriminatoire du terme « favoriser »	63
2.5	Eckstein sur la thèse intentionnaliste	65
2.5.1	Critiques de quelques concepts de la thèse intentionnaliste	66
2.5.2	Le problème de la validité du fondement de la thèse intentionnaliste	67
2.5.3	Objections sur les conclusions amenées par la thèse intentionnaliste	67
2.6	Conclusion	68

CHAPITRE III

RÉFLEXIONS ÉTHIQUES SUR LA QUESTION DE LA DÉSIRABILITÉ DE LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE CHEZ DEWEY

3.0	Introduction.....	71
3.1	Kandel, Dewey et le Comité sur la question de la désirabilité de la neutralité scolaire.....	75
3.1.1	Kandel sur le problème du rôle de l'enseignant chez Dewey	75
3.1.2	Réplique de Dewey et du Comité.....	78
3.1.3	Conclusion.....	80
3.2	Hofstadter sur la nature et la finalité de l'éducation.....	81
3.2.1	Hofstadter sur le problème de l'« intellectualisme » de la pédagogie de Dewey	82
3.2.2	Le problème pédagogique de l'idée de croissance chez Dewey	85
3.2.3	Le problème pédagogique de la direction de l'éducation chez Dewey.....	88
3.3	Snook sur la désirabilité de la neutralité scolaire.....	89
3.4	Mulvaney sur la non-désirabilité de la neutralité scolaire	92
3.5	Shimahara et Koster sur la non-désirabilité de la neutralité scolaire	93
3.6	Conclusion.....	96
	CONCLUSION	98
	APPENDICE A	
	TEXTES ORIGINAUX	105

BIBLIOGRAPHIE	108
---------------------	-----

RÉSUMÉ

Ce travail porte sur la direction de l'éducation chez John Dewey, ainsi que sur celui du rôle que l'enseignant a à y jouer. Plus spécifiquement, l'objet de ce mémoire consiste essentiellement à traiter de deux questions relatives au domaine de la philosophie et à celui des sciences de l'éducation. La première question est celle de la possibilité de la neutralité scolaire, ou encore la question de la possibilité de l'adoption d'une attitude neutre par les enseignants. La deuxième question abordée est celle de la désirabilité de la neutralité scolaire. Le premier chapitre tente de brosser un tableau illustrant la conception philosophique de Dewey, surtout sa pensée morale et sa philosophie de l'éducation. Le deuxième chapitre, lui, pose une problématique en lien avec le sujet de la neutralité scolaire chez Dewey, et présente des réflexions analytiques sur cette question. Le troisième et dernier chapitre se penche sur le problème de la désirabilité de la neutralité scolaire, et comprend des réflexions éthiques sur cette question.

MOTS-CLÉS : philosophie, sciences de l'éducation, éducation progressive, pragmatisme, progressisme, John Dewey, neutralité scolaire.

INTRODUCTION

L'intérêt que nous portons à des sujets tels que la direction de l'éducation, le rôle de l'enseignant, la possibilité de la neutralité scolaire, la possibilité de l'adoption d'une attitude neutre par les écoles et par les enseignants, ainsi que le sujet de la désirabilité de la neutralité scolaire, n'est pas apparu *ex nihilo*. Bien au contraire, nos réflexions sur ces sujets ont été suscitées par certaines expériences personnelles dans le domaine de l'enseignement.

Notre parcours à titre d'enseignant aux niveaux primaire et secondaire nous a amené à nous questionner sur le rôle de l'enseignant en classe, d'un point de vue philosophique. Bien sûr, de manière générale, le rôle d'un enseignant aujourd'hui consiste d'abord et avant tout à transmettre un savoir et donc à être en quelque sorte le porteur d'une certaine culture, cela idéalement en adoptant un code de conduite éthique qui ne porte point préjudice à l'apprenant. Mais le sujet de l'enseignement, au-delà de sa pratique comprise comme une simple profession, en dehors de ses objectifs purement politiques et académiques dictés par les devis ministériels et par les conventions collectives, a été, au vingtième siècle, l'objet de nombreux débats philosophiques et pédagogiques. Ces débats se sont vivement interrogés sur la « direction » que devrait suivre l'éducation en général, et ont aussi soigneusement examiné certains facteurs inextricables déterminant cette « direction », dont un des plus importants est celui du rôle que devrait y jouer l'enseignant. Le sujet du rôle de l'enseignant sera donc central dans ce travail, et quelques faits historiques intéressants à ce propos sont de mise ici.

Le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1911) relate qu'en Occident, depuis le Moyen Âge au moins, le rôle de l'enseignant s'est traditionnellement identifié à la protection ferme de la morale de l'Église, ainsi qu'à la perpétuation de ses valeurs intrinsèques telles que le devoir, la famille, la patrie, et la mise en pratique du dogme. Mais vers le milieu du dix-neuvième siècle environ, la direction de l'éducation amorce un nouveau virage, celui de la « neutralité », terme qui se substituera bien vite à celui de « laïcité », dont la pratique pédagogique apparaîtra de plus en plus en Amérique et en Europe. Initialement, le concept de « neutralité » scolaire a surtout été utilisé afin de désigner l'idée de neutralité religieuse de l'école, ou encore l'idée de neutralité dans les écoles en matière de religion, bref, ce concept faisait référence à l'idée d'école laïque, non confessionnelle et adepte d'une morale indépendante de celle propagée par la doctrine de l'Église.

Au tournant du vingtième siècle, la pratique de la « neutralité » dans les écoles commençait déjà à se distinguer plus nettement de la pratique scolaire traditionnelle, de par essentiellement trois caractéristiques majeures¹ : la séparation entre l'éducation morale et l'éducation religieuse ; un effort marqué en éducation pour l'enseignement didactique, pour la démonstration rationnelle et pour une morale fondée sur un dogme – cette fois – philosophique, et enfin, la « neutralité scolaire » fonde son *modus operandi* sur une morale dite scientifique, laquelle reconnaît que l'étude des mœurs comporte nécessairement une dimension à la fois sociale et psychologique. En bref, la « neutralité » scolaire, au début du vingtième siècle, pousse la pratique de l'enseignement à être totalement révisée et transformée, ce qui par la même occasion a grandement affecté le rôle attribué à l'enseignant.

¹ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3270>

De nos jours, le principe de « neutralité » à l'école est encore d'actualité, quoiqu'il ait conservé une connotation politico-religieuse. En France, par exemple, la Constitution adoptée le 4 octobre 1958 garantit encore aujourd'hui la présence d'un système scolaire public laïc ainsi que « la neutralité philosophique et politique de ses enseignants »². Plus proche de nous, en 2015, le pluralisme pousse le gouvernement québécois à rédiger le projet de loi 62, lequel exige des enseignants d'écoles publiques qu'ils fassent preuve de neutralité dans l'exercice de leurs fonctions, ce qui « implique de veiller à ne pas favoriser ou défavoriser une personne en raison de l'appartenance ou non de cette dernière à une religion »³.

Toutefois, une question particulière nous préoccupe. Du point de vue strictement pédagogique, en quoi consiste exactement « aujourd'hui » l'adoption d'une attitude « neutre » par l'enseignant ? Comment la pratique de la « neutralité scolaire » par l'enseignant peut-elle et doit-elle être exécutée ? Là encore, le dictionnaire de Buisson propose certaines balises fort intéressantes :

au lieu de viser à faire passer à nos enfants nos croyances, nos convictions, nos partis-pris, nos préjugés ou nos principes, [l'école] viserait désormais à leur laisser toute leur liberté d'examen, de comparaison et de choix. Elle mettrait son point d'honneur à ne peser d'aucune manière sur les esprits jeunes et incapables de se décider par eux-mêmes. Pour cela, elle [l'école] se bornerait à leur donner les matériaux du jugement, les éléments de la décision à intervenir ultérieurement. Elle leur exposerait les faits, tous les faits ; elle leur donnerait les arguments, tous les arguments, pour et contre. Et, cette information largement fournie, elle suspendrait tout jugement jusqu'à ce qu'il soit possible aux élèves d'en former un eux-mêmes en parfaite connaissance de cause. [...] ce [nouveau] rôle de l'enseignant ne veut ni faire adopter d'emblée [au jeune] les conclusions qui sont les nôtres ni ignorer ce qu'il faudra qu'il sache un jour pour conclure à son gré. Il suffit donc de l'en instruire impartialement sans

² <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html#la-neutralite>

³ <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-62-41-1.html>

prétendre lui dicter d'ores et déjà une appréciation qui ne serait qu'une répétition machinale de la nôtre.⁴

A priori, la « neutralité » scolaire, entendue ici comme une finalité pédagogique, semble être un objectif rationnel, idéal, suprême et peut-être même universel, mais est-il réalisable dans les faits ? À titre d'enseignant, et en tant qu'étudiant en philosophie, ce qui nous pousse à nous questionner de la sorte est l'applicabilité, ou encore, la faisabilité de cette norme éthique dans le système éducatif. Vu la lourdeur des contraintes socio-politico-légales contemporaines, est-il seulement possible pour l'enseignant de réaliser ce « virage » pédagogique dont Buisson fait l'« éloge » et pour lequel il s'est tant battu ? Et si tel était le cas, ce rôle de l'enseignant serait-il bénéfique, ou s'exercerait-il au détriment de la société ? Ces questions, nous désirons les transposer sur le terrain philosophique : la « neutralité » scolaire est-elle possible, et s'avère-t-elle réellement désirable, advenant le cas où elle soit applicable ? Ce sont là deux questions cruciales qui nous préoccupent continuellement à titre d'enseignant, autant sur le plan théorique que pratique, au point de vouloir nous pencher sérieusement sur elle dans le cadre de ce travail.

La question du rôle de l'enseignant, dit l'auteur Thomas F. Gallant (Gallant, 1972, p. 427-428), demeure encore aujourd'hui pertinente et persistante. « Pertinente », parce que cette question affecte encore tous les niveaux de l'éducation, et « persistante », parce que sa résolution continue de résister au passage du temps. Vouloir exploiter ces deux questions dans le cadre d'un travail substantiel en philosophie et en sciences de l'éducation nous conduit à puiser nos matériaux là où ces questions ont été tout spécialement examinées. Or, on remarque qu'elles ont animé plus d'une controverse aux États-Unis lors du dernier siècle, controverses

⁴ <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3270>

impliquant des philosophes et des pédagogues. Il semble en effet que les débats sur ces deux problèmes philosophiques, problèmes à la fois distincts et pourtant très liés, ont connu leur « première » période d'effervescence pendant les années suivant la Grande Dépression aux États-Unis. Cette période est visiblement riche en littérature portant sur le sujet de la neutralité scolaire, et sur celui du rôle de l'enseignant, compte tenu du fait que ce contexte lourd se prêtait favorablement à une politique d'intervention et à une réforme scolaire, réforme dont la préoccupation principale a été de proposer une « nouvelle » direction à la société par l'entremise de l'éducation. Et c'est précisément lors de ces débats pendant les années trente que les questions philosophiques de la possibilité et de la désirabilité de la neutralité scolaire ont fait surface.

En matière de philosophie et de pédagogie, le paysage culturel états-unien est marqué par l'influence d'un penseur en particulier, surtout lors des trois premières décennies du vingtième siècle, à savoir John Dewey. Ce père fondateur du « pragmatisme », doctrine attentive aux effets pratiques de nos idées et à leurs résultats observables, a été un acteur très militant pour ce qui est des débats qui se sont tenus sur ces deux questions, et les positions qu'il a adoptées par rapport à celles-ci ont été jusqu'à le placer au centre de vives polémiques, voire parfois même en conflit direct avec quelques-uns de ses collègues qui se réclamaient pourtant de ses idées. Néanmoins, traiter des questions de la possibilité et de la désirabilité de la neutralité scolaire nous incite à rechercher les réponses les plus pertinentes, et celles-ci se trouvent vraisemblablement dans ce cadre historique impliquant incontestablement Dewey. Se pencher sur un tel personnage parmi tant d'autres afin de tenter de traiter les deux questions philosophiques qui sont visées ici n'est pas le résultat d'un simple hasard. En fait, comme nous le verrons sous peu, le penchant de Dewey pour le pragmatisme fait en sorte que la conception de sa philosophie morale insiste fortement sur une valeur normative en particulier, valeur qui rejoint tout à fait celle qui est à l'origine de notre motivation pour ce travail : l'applicabilité d'une norme. C'est pour cela que

nous avons jeté notre dévolu sur Dewey ; ses conceptions philosophiques de la morale et de l'éducation représentent des discours sur la pratique de l'enseignement qui insistent sur la valeur des effets pratiques des normes adoptées par rapport à cette pratique. C'est pourquoi nous avons cru que l'approche progressive de Dewey accorderait beaucoup d'importance à ces deux questions.

À l'aide, donc, de cette productivité idéologique issue des réactions qu'ont eues Dewey et ses collègues vis-à-vis ces deux problèmes à l'étude, nous proposons ici des réflexions philosophiques portant sur ces deux questions, ces dernières constituant les pierres angulaires de ce travail. En un premier temps, il nous incombera de présenter les thèses principales de notre auteur prépondérant, celles qui composent la conception de la philosophie morale de Dewey. Puis, dans un deuxième temps, nous entamerons la conception philosophique de l'éducation chez Dewey, qui représente pour lui le moyen par excellence pour concrétiser ses objectifs moraux. Dans ce premier chapitre, notre intention est de brosser un portrait de la visée sociale de Dewey, et de présenter les normes éthiques que Dewey a établies dans le but de l'accomplir.

Ensuite, dans le cadre d'un deuxième chapitre, nous aborderons la question de la possibilité de la neutralité scolaire. La nature de cette question nous amènera à développer des réflexions de type analytique, puisque traiter efficacement de ce problème demande des analyses terminologiques et conceptuelles. Ici, nous insisterons tout particulièrement sur ce que l'on pense être possiblement un des seuls moments où Dewey s'est directement prononcé sur cette question, et nous ne manquerons pas d'aller chercher les répliques et les critiques que sa prise de position a entraînées.

Enfin, un troisième et dernier chapitre nous servira à l'élaboration de réflexions de type éthique cette fois, afin de traiter de la question de la désirabilité de la neutralité

scolaire. Dans les faits, les solutions que les penseurs ont apportées à ce problème ont été envisagées principalement lors de deux périodes historiques distinctes aux États-Unis, et nous pensons pertinent d'accorder de l'importance à l'un et à l'autre de ces moments. D'abord, nous ferons intervenir Dewey et ce que l'on pourrait appeler son adversaire principal, Isaac Leon Kandel, qui se sont énergiquement opposés sur cette question au milieu des années trente. Ensuite, afin de poursuivre nos réflexions, nous désirons faire appel à plusieurs autres auteurs qui ont pris position sur ce problème plusieurs années après la mort de Dewey, soit pendant les années soixante et soixante-dix. En effet, il semble que cette question ait été « reprise » par une nouvelle génération de penseurs, et il s'avère que les discussions ayant alors eu lieu ont conduit à de l'innovation que nous pensons digne d'être développée ici.

En somme, le présent travail espère se pencher sur des sujets d'intérêts qui sont autant les nôtres, à titre d'enseignant, que ceux de la philosophie. Ce travail permettra peut-être, au final, de nous faire une idée plus juste du chemin qu'a parcouru ce « virage » pédagogique qu'est la pratique de la neutralité scolaire depuis le dernier siècle, et d'en entrevoir aussi les bénéfices et les désavantages que ce type de pratique scolaire a causés et pourrait causer sur la société en général, et sur les élèves en particulier.

Enfin, pour réaliser ce travail, nous avons opté dans la plupart des cas pour des sources bibliographiques publiées originellement en anglais, et ce à des fins de justesse et d'exactitude philosophiques. Que le lecteur ne s'étonne pas de voir çà et là nos propres traductions de certains mots-clés, concepts ou idées pertinentes provenant d'ouvrages non traduits, sauf dans certains cas où des traductions autorisées des écrits de Dewey seront fournies. Pour ce qui est des passages originaux en anglais qui sont plus longs, ils sont numérotés et le lecteur les trouvera annexés à la toute fin de ce travail.

CHAPITRE I

LA PHILOSOPHIE DE JOHN DEWEY

Nous consacrons entièrement le premier chapitre de ce travail à la présentation de l'approche philosophique de Dewey. Nous débuterons par développer quelques points centraux de la philosophie morale de Dewey. Notre intention est de montrer quelques éléments appartenant à la psychologie sociale et du développement qui sont à la base de sa philosophie morale, dont ses thèses sur l'« impulsion » et sur la conduite « intelligente ». De plus, nous voulons également aborder certaines positions métaéthiques de Dewey, plus exactement l'opposition entre assignation de valeur et évaluation, et son épistémologie contextuelle. Ensuite, nous présenterons quelques points centraux de sa philosophie morale. Nous donnerons quelques détails sur son pragmatisme instrumental en passant principalement par le sujet de l'« expérience » chez Dewey. Enfin, nous présenterons sa philosophie de l'éducation par l'entremise de certains thèmes majeurs, tels que l'enfant, le programme scolaire et la direction qu'emprunte cette éducation, c'est-à-dire la « croissance ». Nous montrerons, en dernier lieu, que l'ensemble de la philosophie deweyenne vise un résultat moral particulier, soit celui de produire un « citoyen moral » et une personnalité idéale de l'enseignant. Ce parcours nous amènera à comprendre, finalement, que cette finalité morale chez Dewey fonde également sa cohérence sur une prise de position particulière touchant au sujet pédagogique du rôle de l'enseignant, et plus

spécifiquement, aux questions de la possibilité et de la désirabilité pour l'enseignant d'adopter une attitude neutre en classe. Ces deux questions constituent l'objet de discussion des deux prochains chapitres, et toutes deux seront abordées dans un contexte de débat entre Dewey et différents auteurs.

1.1 La philosophie morale de Dewey

John Dewey (1859-1952) est né dans le contexte de la Guerre de Sécession et est mort au début de la Guerre Froide. Sa vie peut être caractérisée comme étant une période marquée par de grands changements sociaux, économiques, démographiques, politiques et technoscientifiques. Pendant cette période presque centenaire, le paysage culturel aux États-Unis est passé d'un mode rural à un mode urbain, de l'agriculture à une ère industrielle, ce qui a fortement contribué à ce que la population se retrouve éventuellement aux prises avec le problème moral de l'intégration de cette nouvelle forme de réalité sociale et démocratique.

Dewey croyait que ni les normes morales ni l'éthique philosophique traditionnelle n'étaient aptes à relever un tel défi, car celles-ci s'étaient adaptées à des circonstances qui ne s'appliquaient tout simplement plus. En pratique, la moralité traditionnelle et l'éthique philosophique semblaient plutôt servir les intérêts d'une élite, aux dépens d'une grande partie de la population. Les changements sociaux ont apporté leur propre lot de problèmes, et les résoudre exigeait de reconstruire la pratique morale de manière à ce qu'elle contienne les dispositions nécessaires afin de répondre intelligemment aux nouvelles demandes circonstancielles. James Bohman, dans *The Cambridge Companion to Dewey*, explique qu'un des problèmes auquel Dewey a été confronté à cette époque a été « l'appauvrissement de la recherche psychologique »

(*the psychological research of his day as impoverished*) (Cochran, 2010, p. 190-191). Bohman affirme que la méthodologie de cette science proposait aux différentes formes de motivation humaines des explications de plus en plus irrationnelles, et avait aussi tendance dans ces explications à insister sur des notions telles que « instinct » et « causalité » (Cochran, 2010, p. 191). Le problème est que la nature même de ces systèmes a réduit leur propre capacité explicative vu que l'applicabilité des normes éthiques qu'ils proposaient ne constituaient pas un critère. Dewey soutenait que la préoccupation principale de cette tradition est « le contrôle de la nature humaine » (*control of human nature*) (Dewey, 1922, p. 2). La persistance de ces systèmes à accorder foi à des fins fixes et à des principes dogmatiques les rendait aveugles face aux changements sociaux s'opérant continuellement sous leurs yeux. C'est afin de remédier à cela que Dewey s'est employé au développement d'une alternative qui se propose d'éveiller la nature humaine par le moyen d'une interaction, d'une « réponse active » (*an active response*) (Dewey, 1922, p. 2) aux différentes normes éthiques établies.

Par ailleurs, en insistant sur les effets pratiques, ou encore, sur les conséquences de la pensée humaine mise en action, Dewey apparaît parfois comme un adepte de l'approche conséquentialiste, peut-être même utilitariste, en éthique. Toutefois, Bohman lève cette ambiguïté. Selon lui, Dewey défend une interprétation naturaliste de la morale dans au moins deux ouvrages que sont *Expérience et Nature* (1925) et *A Theory of Valuation* (1939). Bohman affirme que Dewey voit la pensée morale et la connaissance en tant que phénomènes empiriques que l'on peut éclairer par la psychologie et par l'histoire. L'éthique deweyenne se rapproche beaucoup de ce que Bohman appelle « l'esprit de la philosophie expérimentale contemporaine » (Cochran, 2010, p. 187). Le but de l'entreprise éthique de Dewey n'est pas purement *descriptif*, dit-il, mais *mélioratif*, c'est-à-dire que Dewey pense que les jugements moraux doivent être appropriés, et doivent aussi s'adapter aux problèmes humains rencontrés contextuellement.

Selon Bohman, la morale de Dewey n'a pas la cohérence d'une science autonome et indépendante. Son objectif consiste plutôt à surmonter ce que proposaient les deux écoles principales de pensée du temps de Dewey, à savoir que les changements sociaux s'effectuent « ou bien d'abord au travers du changement de la nature humaine pour ensuite changer les institutions sociales, ou bien en changeant d'abord les institutions sociales afin de changer ensuite la nature humaine » (Cochran, 2010, p. 189). L'originalité de l'alternative de Dewey en matière de morale et d'éthique se caractérise précisément par sa tentative d'incorporer des éléments appartenant à ces deux courants de pensée : « le progrès emprunte [ces] deux voies, et la liberté se trouve dans ce type d'interaction qui mène à un environnement où le désir et le choix humains sont pris en compte »^[1] (Dewey, 1922, p.10). La tâche de la théorie éthique de Dewey est donc de fournir une explication pratique pour le changement social continu, lequel se dirige vers la possibilité d'une démocratie, tout en cherchant à améliorer la base même du raisonnement humain. C'est la raison pour laquelle Bohman pense que des qualificatifs tels que « naturaliste », « normatif » et « pratique » sont souvent associés à l'entreprise éthique de Dewey.

1.1.1 La psychologie sociale et du développement

Pour Dewey, la fonction des jugements de valeur est de guider la conduite humaine. La « conduite », pour Dewey, inclut à la fois l'aspect moteur du corps humain et aussi l'observation, la réflexion, l'imagination, le jugement de valeur et nos réactions affectives. L'idée de conduite chez Dewey est peut-être plus inclusive que celle d'« action », dans la mesure où elle considère également l'activité « inconsciente » produite par les réflexes et l'instinct. La conduite humaine au sens deweyen du terme

comprend plusieurs niveaux, dont l'« impulsion » (*impulse*), la conduite intelligente (*reflective action*) et l'habitude. Nous n'insisterons ici que sur les deux premiers niveaux.

1.1.1.1 L'impulsion

Pour Dewey, la source première de l'activité motrice de l'humain est l'impulsion. Exprimée en termes contemporains, l'« impulsion » réfère à nos appétits, à nos instincts, à nos motivations et à notre volonté en général. Les impulsions sont des réponses motrices et affectives pour Dewey, c'est-à-dire les tendances « primitives » de l'action humaine vers un objet « extérieur », mais dépourvues d'orientations particulières. Chez Dewey, l'activité impulsive ne recherche pas l'accomplissement de buts, elle n'implique pas l'idée de « fin », comme en témoigne l'exemple du poupon qui, en tétant pour satisfaire sa faim, n'a pas pour autant l'idée que cette satisfaction est la conséquence de son activité.

L'idée d'impulsion chez Dewey comprend donc certains contrastes. D'abord, cette idée se fonde sur l'activité plutôt que sur le repos. Et il en est ainsi car nos désirs sont inspirés par une vision déficitaire du monde que seule l'activité peut « réparer ». Ce n'est qu'une fois ce déficit comblé par l'activité que l'organisme retourne à l'état de repos. Pour se « mouvoir », l'enfant n'a donc pas besoin de but externe. Ensuite, l'idée d'impulsion chez Dewey insiste sur la plasticité des sources de la conduite humaine. Puisque nos désirs sont fixés par leurs fins, l'impulsion peut être façonnée de manière à se diriger vers des buts variés. Par l'entremise de l'éducation, qui est pour Dewey un processus directif, les mouvements « primitifs » des jeunes peuvent être dirigés vers le développement de compétences sociales et vers une forme particulière d'activités interpersonnelles. D'ailleurs, nous verrons plus loin que

Dewey a conçu une philosophie de l'éducation et une théorie particulière en pédagogie qui fondent ses principes moraux. Nous aurons alors l'occasion, au prochain chapitre, de nous pencher sur la question du rôle de l'enseignant, qui selon Dewey est au cœur même de ce processus directif des impulsions.

1.1.1.2 La conduite « intelligente »

Le besoin d'une conduite dite « intelligente » émerge lorsque les opérations de l'impulsion sont enrayées, ou disons, lorsqu'elles entrent en conflit avec un agent « externe » (Anderson, 2014). Dans un tel cas, l'individu est « forcé » de cesser son activité et de réfléchir au(x) problème(s) à l'origine de cette défaillance. Le but de cette délibération est de trouver un moyen alternatif satisfaisant qui permet de résoudre le problème et ainsi reprendre l'activité là où elle a été laissée. Ce processus implique une forme d'expérimentation, d'enquête (*inquiry*), c'est-à-dire une investigation de la part de l'individu, qui porte sur les causes de l'interruption de l'activité, laquelle va l'amener à mieux articuler les aspects problématiques de sa situation, pour ensuite utiliser son imagination afin de concevoir une alternative qui « dissout » le problème.

En ce qui a trait aux concepts de « raison » et d'« intelligence », Dewey semblait vouloir leur attribuer une définition qui ne puise que minimalement dans la tradition. Dans *The Quest for Certainty*, il affirme que « l'intelligence est pratique autant que la raison est théorique » (*intelligence is as practical as reason is theoretical*) (Dewey, 1929, p. 213). Pour Dewey, l'intelligence humaine commence avec l'expérience, et cette intelligence est instrumentale non pas au sens déterministe du terme, mais qu'elle est un « organe autocritique » qui dirige au présent la transformation du passé vers un (meilleur) futur. La connaissance s'acquiert par l'activité intellectuelle,

laquelle se conçoit comme une méthode d'appréhension du monde, méthode qui est à perfectionner continuellement : « le perfectionnement de la méthode, le perfectionnement de l'intelligence, constitue la valeur suprême » (*the perfecting of method, the perfecting of intelligence, is the thing of supreme value*) (Dewey, 1929, p. 200). Ce processus de raffinement de l'intelligence mène, ultimement, vers une direction que Dewey nomme « croissance » (*growth*), idée que nous aborderons plus loin en même temps que sa conception philosophique de l'éducation.

1.1.2 Méta-éthique et le jugement de valeur

Pour Dewey, les jugements de valeurs (*value judgments*) expriment des propositions sujettes à vérifications empiriques (Anderson, 2014). Leur fonction n'est pas uniquement descriptive, mais consiste aussi à guider la conduite humaine. Et ces propositions sont sujettes à des expérimentations car Dewey les conçoit en tant qu'instrument qui, lorsqu'utilisé, entraîne des conséquences évaluables. Pour Dewey, émettre des jugements de valeur sert à décider quelle direction emprunter afin de résoudre le problème. Le jugement de valeur implique une distinction psychologique fondamentale entre ce qu'il appelle l'« assignation de valeur » (*valuation*) et l'évaluation (*evaluation*).

1.1.2.1 L'opposition entre assignation de valeur et évaluation

Chez Dewey, le contraste entre « assignation de valeur » et « évaluation » possède essentiellement la même nature que le contraste entre, par exemple, estimer quelque chose et avoir de l'estime pour quelque chose (Anderson, 2014). L'assignation de valeur dénote une attitude affective et motrice qui se caractérise par une forme d'appréciation pour quelque chose de bon et de bien. Cette expérience constitue pour l'individu une « valence » positive ou négative. L'individu éprouve une attirance ou une répulsion par rapport à un objet, et cette assignation de valeur le pousse à agir ou bien « positivement », c'est-à-dire *vers* l'objet, ou bien « négativement », afin d'éviter l'objet. Le processus d'assignation de valeur chez Dewey n'implique donc pas de médiateur cognitif, contrairement aux désirs, par exemple, qui eux présupposent l'idée de « fin ».

Les jugements de valeurs sont donc des jugements pratiques pour Dewey. Ils peuvent prendre parfois une forme propositionnelle descriptive, comme « 'X' est bon » ou « 'X' est bien », mais leur fonction est d'abord et avant tout de guider l'assignation de valeur. Un besoin de remettre en question l'assignation de valeur apparaît lorsque ses manifestations immédiates sont impossibles, ou lorsqu'elles apportent des conséquences insatisfaisantes. Les conséquences sont donc, en soi, les objets de l'assignation de valeur, et elles constituent le facteur déterminant dans l'établissement de nouvelles fins et de nouvelles assignations de valeur que cette situation va produire (Anderson, 2014). Lorsque les assignations de valeur changent en réponse aux jugements de valeur, elles deviennent des désirs, ou encore des intérêts. De plus, étant donné que la fonction des jugements de valeur est de créer de nouvelles assignations de valeur en tant que solutions à une situation problématique, ces jugements peuvent être perçus comme ayant une valeur instrumentale.

1.1.2.2 Le jugement de valeur en tant qu'instrument

Le but recherché par les jugements de valeur est la reprise de l'activité interrompue. Le jugement de valeur incite donc l'individu à hésiter et à douter par rapport à ce qui doit être fait afin de reprendre l'activité, c'est-à-dire afin de retrouver à nouveau l'état de satisfaction qui caractérisait la situation avant l'arrivée d'un problème. C'est pourquoi Dewey pense que les jugements de valeur sont avant tout des jugements pratiques et « instrumentaux » : ils poussent l'individu à décider d'un nouveau plan d'action en vue de l'obtention d'une satisfaction (Anderson, 2014). Cet « instrument », qui est en fait un moyen en vue d'une fin, possède donc une valeur évaluable en termes pratiques, laquelle est déterminée par l'efficacité réelle de l'instrument à accomplir cette visée. De plus, contrairement à la valeur de l'objet dans l'assignation de valeur, la valeur de l'objet dans l'évaluation repose aussi sur une considération contextuelle des conséquences. Bref, pour Dewey, les jugements de valeurs, ou les jugements pratiques, sont en fait des outils amenant l'individu à comprendre comment vivre une meilleure vie, d'où le caractère très scientifique et expérimental de la morale deweyenne.

1.1.2.3 Épistémologie et contextualisme

Suite à ce qui a été dit sur la morale deweyenne, on peut affirmer avec certitude que l'épistémologie morale de Dewey est de type contextuel. La valeur morale chez Dewey est déterminée contextuellement, c'est-à-dire en fonction du degré de réussite à identifier un nouveau plan d'action qui va surmonter l'obstacle rencontré. Les

normes morales chez Dewey sont donc relatives car subjectives, et subjectives parce que chaque individu « problématise » les situations différemment; bref, les processus d'assignation de valeur et d'évaluation procèdent différemment d'un individu à l'autre. Et bien que certaines situations peuvent se répéter, ou s'apparenter, donnant lieu parfois à une condensation, puis à une généralisation de certains jugements de valeur, il n'y a pas de valeurs objectives, intrinsèques, ou indépendantes du contexte, chez Dewey (Anderson, 2014).

1.1.2.4 L'« expérience » chez Dewey

Telle que Dewey la conçoit, l'« expérience » se réfère donc autant à la nature physique qu'à l'interaction entre les êtres vivants et leur environnement. L'expérience et la nature, dit Dewey dans *Expérience et Nature*, « ne sont pas des ennemis » (Dewey, 1958, p. x), ou une dualité, contrairement à ce qu'a laissé croire historiquement l'épistémologie cartésienne. L'expérience permet de « pénétrer au cœur même de la nature » (*a means of penetrating continually further into the heart of nature*), et elle « révèle les réalités de la nature » (*a [...] self-disclosure of nature itself*) (Dewey, 1958, p. x), plutôt que de produire des conclusions agnostiques. Cette perspective instrumentale et méliorative de l'expérience chez Dewey, comparativement à la perspective « spectatrice » (*spectatorial*) (Cochran, 2010, p. 15) chez Descartes, signifie, selon l'auteure Molly Cochran, que « l'on utilise nos expériences passées afin d'en construire de nouvelles et de meilleures dans le futur » (Cochran, 2010, p. 5).

Pour Dewey, l'esprit construit donc sa connaissance à partir d'enquêtes empiriques plutôt qu'à partir de raisonnements abstraits. Les idées d'« expérience » et de

« pensée » chez Dewey s'entendent comme des processus continus (*ongoing*), c'est-à-dire comme une interaction continue entre l'organisme et son environnement physique, social et culturel. Et ce principe de « continuité » chez Dewey (*principle of continuity*) n'a rien de réducteur puisque *toute* expérience est significative. L'idée deweyenne d'« expérience » inclut « ce que l'homme fait, ses souffrances, ce en quoi l'homme croit, ce qu'il aime et endure, et aussi comment l'homme agit et réagit, ses désirs et ses joies, ses perceptions, son imagination », bref, « toutes les manifestations du processus d'expérimentation » (Dewey, 1958, p. 8). Dans *Expérience et Éducation*, Dewey précise que « toute expérience est une force propulsive » et qu'alors « on ne peut juger de sa valeur que par sa direction et son point d'application » (de Singly, 2011, p. 474). Pour lui, l'idée de continuité signifie que « les processus rationnels se développent à partir des activités organiques sans y être identiques » (*rational operations grow out of organic activities, without being identical with that from which they emerge*) (Dewey, 1938, p. 19).

1.1.3 Conclusion

En somme, il est rarement contesté que la pensée philosophique de John Dewey s'identifie au pragmatisme. Avec Dewey, le courant pragmatique américain prend une direction dite instrumentale, et la préoccupation principale de la philosophie devient pour Dewey « l'enquête des effets pratiques de notre pensée et de nos actions » (Cochran, 2010, p. 3), avance Cochran dans *The Cambridge Companion to Dewey*.

Né la même année que la publication de *L'Origine des espèces au moyen de la sélection naturelle* par Charles Robert Darwin, Dewey, par l'entremise de sa

conception morale de la philosophie, a cherché à « tirer les conséquences méthodologiques et épistémologiques de la révolution darwinienne » (Renault, 2012, p. 248), comme l'affirme Renault. Cette morale, poursuit Renault, se fonde sur le refus de « la conception classique de la connaissance comme 'reflétant' une réalité fixe indépendante du sujet connaissant » (Renault, 2012, p. 248). Aux yeux de Renault, le pragmatisme instrumental de Dewey apparaît souvent comme une « conséquence du darwinisme », c'est-à-dire comme une conséquence « des philosophies antérieures conçues pour appréhender un monde fixe et immuable et séparant le sujet connaissant de l'objet à connaître » (Renault, 2012, p. 248). Et cette idéologie, termine-t-il, Dewey l'a défendue fervemment jusqu'à la fin de sa vie.

1.2 La philosophie de l'éducation de Dewey

La philosophie morale de Dewey, sa vision d'une meilleure manière de vivre socialement, exige une certaine conduite de l'éducation pour devenir une réalité « vivante », c'est-à-dire qu'elle demande une praxis philosophique qui éprouve la validité de ses principes moraux via l'expérimentation. Ce processus peut s'effectuer par l'intermédiaire de différentes agences (*agencies*), mais pour Dewey il semble que c'est l'influence de l'école qui est prépondérante, voire déterminante (Dewey, 1915, p. 3). En effet, pour lui, c'est l'école qui, en tant qu'institution sociale, est à même d'exploiter la « matière première », ce « capital non investi » (*uninvested capital*) (Dewey, 1915, p. 45) que sont les impulsions des jeunes.

Toutefois, il est difficile de déterminer avec justesse la valeur que Dewey accorde à ce facteur, vu qu'il a adopté au moins deux positions plus ou moins compatibles au cours de sa longue vie. Dewey avance dans *The School and Society* (1899) que « tout

ce que la société accomplit est mis à la disposition de ses prochains membres par l'entremise d'un agent qu'est l'école » (*all that society has accomplished for itself is put, through the agency of the school, at the disposal of its future members*) (Dewey, 1915, p. 3), et trente-huit ans plus tard environ, dans un journal nommé *The Social Frontier*, Dewey revient sur cette idée mais la défend plus modérément : « il n'est pas réaliste [...] de supposer que l'école puisse être un agent principal dans la production de changements intellectuels et moraux [...] » (*it is unrealistic, in my opinion, to suppose that the schools can be a main agency in producing the intellectual and moral changes*) (Dewey, 1937, p. 237).

Quoiqu'il en soit, dès son arrivée à l'école, le jeune, dit Dewey, « est déjà intensément actif, et la question de l'éducation est la question de la prise en charge de ses activités, de leur donner une direction » ([...] *is already intensely active, and the question of education is the question of taking hold of his activities, of giving them direction*) (Dewey, 1915, p. 37), c'est-à-dire une direction qui s'avère « la méthode fondamentale du progrès social et de la réforme de la société » (Deledalle, 1995, p. 123).

Sa philosophie de l'éducation se compose de plusieurs thèmes majeurs, et nous comptons offrir ici une synthèse des principales thèses de Dewey touchant (dans l'ordre) aux sujets de l'enfant, du programme scolaire (*curriculum*), et de l'éducation morale, afin d'obtenir une vue d'ensemble. Ensuite, en nous servant de l'idée de « croissance » chez Dewey, nous verrons « où » la morale deweyenne aboutit, c'est-à-dire sa finalité, et nous verrons, enfin, que cette direction a comme fondement une question pratique d'ordre pédagogique, question qui porte sur le sujet du rôle de l'enseignant.

1.2.1 Le thème de l'enfant

Le thème de l'« enfant » chez Dewey apparaît dans un passage de *The School and Society* (1899) que Nel Noddings croit être l'un des plus controversés (Cochran, 2010, p. 265) de l'œuvre de Dewey : « ce que le parent le plus sage veut pour son enfant la communauté doit le vouloir aussi pour tous ses enfants » (*What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all its children*) (Dewey, 1915, p. 3).

Contrairement à ce que peut laisser croire immédiatement cette affirmation de Dewey, Noddings ne pense pas que l'on peut simplement en déduire que tous les enfants devraient avoir le même programme scolaire. Pas plus, d'ailleurs, que Noddings n'accepte l'idée que Dewey dit que ce sont les parents qui devraient en déterminer le contenu. En fait, Dewey défend une idée plutôt proche de celle soutenue par Jean-Jacques Rousseau dans *La Nouvelle Héloïse*, idée qui accorde beaucoup d'importance aux différences individuelles :

L'objectif général se traduit dans l'objectif qui consiste à tenir compte des différences individuelles existant entre les enfants. On ne peut tenir compte du principe de la considération des capacités naturelles sans être frappé par le fait que ces capacités diffèrent chez les différents individus. La différence s'applique non seulement à leur intensité, mais même davantage [*sic*] leur nature et à leur organisation.^[2] (de Singly, 2011, p. 200)

En matière d'éducation, le rapprochement entre Dewey et Rousseau s'arrête là, car pour Dewey ce ne sont pas toutes les tendances et toutes les inclinations naturelles de l'enfant qui sont désirables : « le problème [consiste] en la sélection appropriée de stimuli [...] désirables et utilisables dans le but d'acquérir de nouvelles expériences »

(the problem of selecting appropriate stimuli for instincts and impulses which it is desired to employ in gaining of new experience) (Dewey, 1902, p. 18-19). En effet, contrairement à la pensée de Rousseau, Dewey ne croit pas que tous les enfants sont nés naturellement « bons ». Et bien que l'enfant possède des tendances organiques allant dans toutes les directions, Dewey les catégorise en quatre grandes classes, soit « l'intérêt pour la conversation ou pour la communication ; pour l'enquête ou pour la recherche ; pour la construction et pour l'expression artistique » (Dewey, 1915, p. 45).

D'autre part, remarque Noddings, il faut reconnaître la place prépondérante que Dewey accorde à l'imagination de l'enfant en tant qu'expériences internes et éducatives lorsqu'ont lieu leurs activités scolaires : « l'enfant [...] vit dans le monde des valeurs et des idées imaginaires qui ne deviennent imparfaites que lorsqu'elles sont incarnées concrètement » (*The real child [...] lives in the world of imaginative values and ideas which find only imperfect outward embodiment*) (Dewey, 1915, p. 55). Pour Dewey, l'imagination représente « [...] le médium dans lequel vit l'enfant [...] » (Dewey, 1915, p. 55), et non pas « une fuite vers ce qui est fantasque et idéal » (*a flight into the purely fanciful and ideal*) (Dewey, 1910, p. 166). L'enfant, continue Dewey, n'utilise de cette capacité naturelle que dans le but de « se déployer et [de] se nourrir de ce qui est réel » (*a method of expanding and filling in what is real*) (Dewey, 1910, p. 166). On ne peut pas ignorer, dit Dewey, « [...] cette prédisposition naturelle et insister non pas sur ce qui est vivant chez l'enfant mais sur une image morte [du monde] que nous avons érigée pour lui » (*this native settings and tendency, dealing not with the living child at all, but with the dead image we have erected*) (Dewey, 1910, p. 166). L'« image morte » à laquelle Dewey fait allusion réfère à l'idée que c'est l'adulte qui détermine la finalité des activités de l'enfant. Pour le jeune, affirme Dewey dans *Comment nous pensons* (1910),

les activités simples ne sont pas des outils utilitaires en vue d'accomplir des fins physiques ; elles exemplifient un monde fascinant des profondeurs qu'il n'a pas encore sondées [et] qui participent aux faits et gestes des adultes qu'il admire.^[3] (Dewey, 1910, p. 166)

1.2.2 Le thème du programme scolaire

Dans la conception philosophique deweyenne de l'éducation, le thème de programme scolaire est souvent associé à une forme de pédagogie centrée sur l'enfant. Pourtant, Dewey fait valoir dans *The Child and the Curriculum* (1902) l'idée que l'enfant et le programme scolaire sont deux entités distinctes qui doivent continuellement interagir : « [ils] sont deux délimitations d'un seul et même processus » (*are simply two limits which define a single process*) (Dewey, 1902, p. 11).

Au moment de la rédaction de *Démocratie et Éducation*, Dewey semble déjà convaincu que le programme scolaire états-unien « est toujours surchargé de matières héritées purement de la tradition » (*always getting loaded down with purely inherited traditional matter*) (de Singly, 2011, p. 331). Par conséquent, Dewey avertit que les activités scolaires prévues doivent être l'objet de « constantes inspections, de critiques et de révisions » (de Singly, 2011, p. 331). Néanmoins, un autre élément le préoccupe. C'est que pour Dewey le contenu scolaire « représente davantage les valeurs de l'adulte que celles de l'enfant » (de Singly, 2011, p. 331).

Pour ce qui est de la détermination du programme scolaire chez Dewey, cerner ses critères n'est pas une tâche simple. Le critère de « plaisir » (*pleasure-giving*), que Dewey nomme aussi « excitation », est abordé dans *Démocratie et Éducation* : « aussi longtemps qu'un sujet exerce un attrait immédiat, il n'est pas nécessaire de se demander à quoi il sert » (de Singly, 2011, p. 331). Dewey donne en exemple une des

illustrations les plus concrètes de son œuvre : « il n'est pas raisonnable de soutenir [...] que le latin a une valeur *per se*, en tant qu'étude, et de penser que cela constitue une raison suffisante de l'enseigner » (de Singly, 2011, p. 332). L'apprentissage du latin, affirme Dewey, ne trouve pas sa justification dans une réalité extérieure à l'enfant : « [...] quand des élèves s'intéressent vraiment (*are genuinely concerned*) à l'étude du latin, cela en soi est la preuve que l'apprentissage du latin possède une valeur » (de Singly, 2011, p. 332).

Dans *The School and Society*, on remarque également la présence d'un autre critère : « l'intérêt spontané des jeunes ». En effet, Dewey accorde beaucoup de valeur à cet instinct : « c'est en octroyant plus de liberté aux activités des jeunes que l'on fait le plus appel à leurs intérêts spontanés » (*by giving a larger place to occupations we secure the very best way to make an appeal to the child's spontaneous interests*) (Dewey, 1915, p. 135).

Mais le critère d'« intérêt » chez Dewey ne s'identifie pas au « plaisir ». Dans *The School and Society*, Dewey met en garde les enseignants contre l'exploitation de « ce qui procure du simple plaisir et de l'excitation » (Dewey, 1915, p. 135). Et en fin de compte, Dewey finit même par admettre dans *Démocratie et Éducation* qu'outre l'intérêt organique de l'enfant pour une matière scolaire « il est inutile [...] d'essayer de répartir les différentes sortes de valeurs entre les divers types d'études » (*we cannot establish a hierarchy of values among studies*) (de Singly, 2011, p. 330).

1.2.3 « Croissance » et direction de l'éducation

L'historien des idées Richard Hofstadter a posé un regard historique plutôt qu'analytique sur ce concept de croissance, étant donné que sa signification exacte échappe à toute tentative de la déterminer (Hofstadter, 1963, p. 372). L'historien Lawrence Cremin, lui, dans son ouvrage très connu *L'école en marche : L'éducation progressive aux États-Unis*, avance que Dewey a prêté à ce mot « tellement de connotations qu'on pouvait lui faire dire tout et rien » (Cremin, 1975, p. 238). Hofstadter penche pour l'idée que c'est la conception de l'éducation en tant que « croissance », et vice versa, qui éclaire les raisons pour lesquelles Dewey reste vague à propos du contenu du programme scolaire. Hofstadter croit que cette position adoptée par Dewey recherche tout simplement la cohérence, c'est-à-dire que Dewey tient à demeurer fidèle à son idée d'« éducation », idée qui est dépourvue de but particulier, hormis celui d'accroître la vie sociale : « [...] à part sa participation à la vie sociale, l'école n'a ni fin morale ni but » (Dewey, 1975, p. 11).

Hofstadter développe l'idée que c'est l'héritage darwinien et romantique de Dewey qui explique les raisons pour lesquelles ce dernier a choisi de définir la « croissance », ou encore le « développement »⁵, en tant qu'« éducation » : « on peut identifier le processus éducatif avec l'idée de croissance pourvu que ce mot soit entendu au participe présent 'ce qui est croissant' » (de Singly, 2011, p. 473). Dans *Démocratie et Éducation*, Dewey explique ce concept de la manière suivante : « quand on dit que l'éducation est développement, tout dépend de la manière dont le développement est conçu. Pour nous, la vie est développement, et se développer, croître, c'est la vie »^[4] (de Singly, 2011, p. 130). Mais il semble que c'est la

⁵ Variante du terme « croissance » (*growth*) utilisée dans notre édition de « *Démocratie et Éducation* ».

définition technique de ce concept que l'histoire a le plus retenue : « c'est la reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure »^[5] (de Singly, 2011, p. 158).

Par ailleurs, Dewey semblait tout à fait conscient au moment de la rédaction de *Expérience et Éducation* de la difficulté que ce concept pose au niveau de sa compréhension : « La croissance non seulement physique mais morale est un exemple du principe de continuité [...] mais, m'a-t-on objecté, cette croissance peut prendre toutes sortes de directions différentes » (de Singly, 2011, p. 473). Pour illustrer cet obstacle, Dewey donne l'exemple d'un brigand : « [...] un individu qui débute dans le brigandage peut se mettre à faire des progrès dans ce sens-là [...] l'on en conclura que la croissance ne suffit pas à définir l'éducation ». Clarifier cette confusion, poursuit Dewey, exige « de spécifier la *direction* de cette croissance [...] », à savoir « c'est quand – et seulement quand – le développement d'un sujet se fait selon une direction, qui est *croissance ininterrompue*, que ce développement répond aux critères d'une éducation [...] » (de Singly, 2011, p. 473).

Bref, aux dires de Dewey, les interprétations erronées de son concept de croissance reposent essentiellement sur une idée inexacte, soit celle de « [la croissance] considérée comme un mouvement vers un but fixe ». Pour lui, la confusion réside dans le fait que l'on « considère la croissance non comme *étant* une fin, mais comme *ayant* une fin » (*growth is regarded as having an end instead of being an end*) (de Singly, 2011, p. 131). Au final, Hofstadter demeure incertain de la possibilité d'attribuer une définition claire et juste à ce concept. Toutefois, il opte pour l'idée qu'il est fort probable que le sens de « croissance » voulu par Dewey évoque l'idée d'une « métaphore biologique intrinsèque et [l'idée d']une conception individualiste » (Hofstadter, 1963, p. 373). D'ailleurs, tout comme Hofstadter, le philosophe Boyd Henry Bode croit aussi qu'il est difficile de définir ce concept sans également en

appeler à l'idée deweyenne de l'éducation : « l'aspect militant de ce concept signifie le rejet de la notion que le but de l'éducation est de perpétuer les modèles culturels qui prévalent dans une culture donnée » (Bode, 1938, p. 73). Un peu plus loin dans le même passage, Bode en vient à une conclusion selon laquelle le sens de ce concept « pris comme un culte signifie que l'éducation doit être centrée sur l'enfant (*child-centered*), dans le sens que les indices pour établir les procédures éducatives doivent être puisés à même les intérêts et les besoins de l'enfant » (Bode, 1938, p. 73).

1.2.4 La finalité de la pensée morale de Dewey

L'élaboration par Dewey d'une approche interactionnelle en éducation, ou « transactionnelle », pour reprendre un terme plus tardif, vise principalement deux fins, affirme Noddings. Une des ces fins a trait au développement de lignes directrices pour la conduite éthique (*ethical conduct*) de l'éducation, et la seconde se rapporte à ce que Noddings appelle le produit éthique (*ethical product*), c'est-à-dire le « citoyen moral » (Noddings, 1998, p. 482). Ces deux fins, dit l'auteur Douglas J. Simpson, représentent en quelque sorte les « aboutissements de valeur » (*valuable outcomes*) (Simpson, 2001, p. 185) de l'« idéal » politique et moral deweyen.

1.2.4.1 La conduite éthique de l'éducation

D'abord, pour ce qui est de la conduite éthique, Dewey pose une distinction fondamentale : « il ne peut exister deux lots de principes éthiques [...] un pour la vie à l'école et un autre pour la vie à l'extérieur de l'école » (Dewey, 1903, p. 7). La raison que Dewey donne à cela est que « puisqu'il n'y a qu'une seule conduite il ne peut y avoir qu'un seul lot de principes » (Dewey, 1903, p. 7). Dewey accepte l'idée que l'application de ces principes puisse varier d'un enfant à l'autre, et d'un adulte à l'autre, mais cette différence au niveau de l'âge et de l'expérience de l'un et de l'autre, pense-t-il, n'embrouille en rien le sens fondamental véhiculé par les principes éthiques eux-mêmes. C'est au niveau du degré d'application qu'une différence est possible.

Ce qui ressort assurément le plus de ce concept de « conduite éthique », affirme Noddings, est l'ensemble des « actes intentionnels dans lesquels s'engagent les êtres humains » (*all the purposeful doings in which human beings engage*) (Noddings, 1998, p. 480). Cette « conduite », comprise au sens deweyen du terme, comporte deux aspects. Un premier aspect touche au contenu de cette conduite, et le deuxième aspect porte sur la procédure, c'est-à-dire sur les moyens pour parvenir à cette conduite : « d'un point de vue psychologique, l'idée de conduite est liée à la question de l'individu en tant qu'agent, à savoir comment l'individu doit opérer » (*the psychological view of conduct has to do [...] with the question of agency, of how the individual operates*) (Dewey, 1903, p. 9). Selon Dewey, une conduite dite « éthique » a donc à voir avec « ce que l'individu fait et a à faire en fonction du point de vue de son adhésion à un tout qui le dépasse » (*with what the individual does and needs to do, considered from the standpoint of his membership in a whole which is larger than himself*) (Dewey, 1903, p. 9). Dans *Ethical Principles Underlying Education* (1903),

Dewey illustre son argumentation en utilisant l'exemple d'un homme d'affaires dans le domaine de la manufacture de vêtements. Le but de cette exemplification est de montrer que ce sont les besoins et les demandes de la société qui « déterminent le sens et la valeur de ce que fait le manufacturier » (Dewey, 1903, p. 9). La valeur éthique des actes d'un individu, ou la valeur de sa conduite, avance Dewey, est déterminée par la façon dont celui-ci va combler les besoins sociétaux. Cette valeur repose sur la capacité du sujet à créer, à inventer des moyens pour parvenir à la satisfaction de sa communauté. Dewey croit que la recherche d'un moyen pour parvenir à cette fin va conduire à l'établissement de nouveaux buts, et que ceux-ci, à leur tour, vont devenir des moyens en vue de nouvelles fins :

Je pense que ce parallélisme peut s'appliquer à la conduite morale sans changer un seul principe. Ce n'est pas le simple individu qui détermine la finalité morale ou qui établit les standards de la valeur morale. C'est la constitution et le développement de la vie au sens large dans laquelle il entre qui les déterminent. Mais quand vient la question de savoir comment l'individu doit rencontrer les demandes morales, de savoir comment il doit les réaliser au travers de lui-même, la question en est une qui le concerne en tant qu'agent. Conséquemment, elle doit être répondue avec des termes psychologiques.^[6] (Dewey, 1903, p. 10)

Diriger l'éducation de façon éthique exige donc une prise en compte chez l'individu des perspectives sociale et psychologique de ses actes. Pour Dewey, l'enfant est à la fois un individu et un membre d'une société en particulier : « le système d'éducation qui ne reconnaît pas ce fait [...] est négligent et défaillant » (Dewey, 1903, p. 11).

Pour conclure sur ce premier thème, on pourrait dire que le pragmatisme instrumental de Dewey cherche à produire, entre autres choses, une éthique de l'éducation, c'est-à-dire un type d'éducation dont la direction tend à développer chez l'individu sa capacité à mieux envisager les besoins moraux de sa communauté, et qui lui procure

également des moyens innovateurs afin de les assouvir. Et l'obtention de ces résultats, termine Dewey, dépend d'une « trinité morale de l'école » (Dewey, 1903, p. 26), que Dewey synthétise ainsi :

L'exigence est celle d'une intelligence sociale, du pouvoir social et des intérêts sociaux. Nos ressources sont (1) la vie de l'école en tant qu'institution sociale en soi ; (2) des méthodes d'apprentissage et de travail ; et (3) le programme scolaire des écoles. Tant et aussi longtemps que l'école représente une réelle vie communautaire ; tant et aussi longtemps que les matières enseignées à l'école, le gouvernement et l'ordre sont des expressions de cet esprit social inhérent ; tant et aussi longtemps que les méthodes utilisées sont celles qui font appel à des pouvoirs actifs et constructifs permettant aux enfants de les redistribuer ; tant et aussi longtemps que le programme scolaire est sélectionné et organisé afin de fournir aux enfants le nécessaire pour les conscientiser du monde auquel ils doivent participer ; tant et aussi longtemps que ces fins sont accomplies l'école est organisée selon une base éthique.^[7] (Dewey, 1903, p. 26)

1.2.4.2 Le produit éthique de l'éducation

Pour Dewey, une « conduite éthique » de l'éducation amène nécessairement un « produit éthique » de l'éducation. Bien que plusieurs écrits de Dewey restent flous quant aux fins abstraites poursuivies par son approche pragmatique, hormis la croissance, Dewey discute amplement, en revanche, des « caractéristiques » qui composent son idéal moral de la personnalité (*character*) de l'enseignant. Ces caractéristiques, affirme Noddings, sont en fait les qualités humaines que devraient posséder la personnalité de l'enseignant. Dans *Ethical Principles Underlying Education*, Dewey affirme que « la plupart des gens sont à la merci de la tradition » (*most people are left at the mercy of tradition*) (Dewey, 1903, p. 23). C'est pourquoi, pense-t-il, il convient de proposer un type d'éducation qui « développe un pouvoir

d'observation, d'analyse, et de déduction à l'égard de ce qui compose la situation sociale et des agents au travers desquelles elle est modifiée »^[8] (Dewey, 1903, p. 24).

Simpson, dans un essai paru récemment (2001), s'est également beaucoup intéressé au *summum bonum* de Dewey, c'est-à-dire à l'idéal deweyen de la personnalité de l'enseignant. Il affirme que les poèmes rédigés par Dewey, recelant d'analogies, reflètent relativement bien l'ambition philosophique de leur auteur (Simpson, 2001, p. 183). L'essai de Simpson, « *John Dewey's Concept of the Student* », de la *Revue canadienne de l'éducation*, fait état d'une liste d'aptitudes, de capacités et de dispositions que l'enseignant chevronné devrait posséder selon les critères moraux établis par Dewey. Selon Simpson, le type suprême d'enseignant auquel la pensée deweyenne aspire est « libéral, compétent sur le plan pédagogique, enjoué, sensible envers les élèves, compréhensif à l'égard de la communauté, a un esprit scientifique et est responsable » (Simpson, 2001, p. 195). De plus, poursuit-il, si on n'omet pas la moindre image poétique véhiculée par Dewey, le type d'enseignant le plus désirable chez Dewey est un spécimen apte à remplir plusieurs responsabilités sociales, dont celles de

l'apprenant, du meneur, du partenaire, du guide, du parent sage, du navigateur, du serviteur de la société, du prophète, du physicien, du commerçant, de l'ingénieur, du pionnier, de l'artiste, du chercheur, du chef d'orchestre, du jardinier, du fermier, du surveillant, de l'assistant, du directeur, de l'organisateur, du médiateur et de l'interprète. (Simpson, 2001, p. 195)

Noddings, elle, ramène l'ensemble de ces vertus à trois principales, soit « la force ou l'énergie, le jugement, et la sensibilité réceptive et réactive (*emotional responsiveness*) » (Noddings, 1998, p. 483). Ainsi nanti, l'individu détient un « pouvoir en tant qu'agent social » (Noddings, 1998, p. 483). La force au niveau de la volonté est nécessaire pour canaliser les bonnes intentions. Une telle personne, affirme Dewey, « a de l'initiative, de l'insistance, de la persistance, du courage et de

la diligence », bref, « a de la force pour régler les conflits sociaux » (Dewey, 1903, p. 29). De plus, ajoute Dewey, cette force doit être dirigée par le jugement, lequel consiste à « diriger les idées vers l'accomplissement de fins concrètes », et qui se définit également par « le sens de la perspective » (Dewey, 1903, p. 29). Enfin, l'idée de sensibilité réceptive et réactive chez Dewey se caractérise, elle, « par du tact, par de la reconnaissance instinctive des demandes des autres, et par la capacité à s'y ajuster » (Dewey, 1903, p. 30).

En somme, cette direction particulière de l'éducation, conclut Noddings, tend vers une fin ultime, celle de la démocratie. L'idée de démocratie chez Dewey n'est donc pas un concept définissable avec des connotations purement politiques ; la démocratie chez Dewey n'est pas une idée statique. La direction qu'emprunte le pragmatisme instrumental de Dewey mène plutôt à quelque chose de dynamique, c'est-à-dire à un processus ininterrompu de démocratisation de l'enfant. Poursuivre dans cette direction n'est certes pas une mince affaire, conclut Dewey dans *Mon credo pédagogique*, mais cela n'en demeure pas moins une tâche requise pour que les élèves soient bien servis. L'enseignement, termine Dewey, est un « art suprême » (Deledalle, 1995, p. 124).

Toutefois, pratiquer cet art, le diriger au quotidien, demande impérativement de trancher une question de type pratique, à savoir la question pédagogique du rôle de l'enseignant. Cette question est particulièrement cruciale dans la pensée de Dewey, car c'est l'enseignant, affirme Dewey, qui concrétise en « réalité vivante » ce « modelage des dispositions » (Anderson, 2014) du jeune. Bref, la cohérence de la pensée philosophique de Dewey requiert donc une discussion pédagogique sur le sujet du rôle de l'enseignant, et c'est pourquoi nous examinerons en détails la position de Dewey sur cette question au début du chapitre suivant.

1.3 Conclusion

Dewey parle de « démocratie » comme une idée construite sur la foi en les capacités humaines à agir intelligemment, à cultiver des habitudes qui facilitent l'enquête critique et à les appliquer aux situations problématiques rencontrées. Pour Dewey, la démocratie est à la fois une fin et une méthode pour trouver de nouvelles façons de surmonter tout ce que l'expérience a d'« inattendu ». La démocratie n'est donc pas une idée que Dewey a réifiée :

le processus de l'expérience est plus important que tout résultat particulier [...] les résultats particuliers atteints ont une valeur ultime seulement s'ils sont utilisés afin d'enrichir le processus continu [...] la foi en la démocratie équivaut à la foi en l'expérience et l'éducation. (cité dans Cochran, 2010, p. 329)

La finalité de la démocratie est la croissance, et la méthode qu'elle fournit et l'absence de spécification autre que celle de mieux s'adapter au changement font d'elle une idée expansible, son « expansivité étant une précondition de son applicabilité », résume Cochran (Cochran, 2010, p. 329). Et cette fin qu'est la croissance se fonde sur l'idée psychologique d'« impulsion » humaine plutôt que sur une conception métaphysique de ce que la nature humaine devrait être.

Toutefois, termine Cochran, la morale psychologique de Dewey traîne avec elle un risque. Ce risque consiste à la considérer comme une forme d'imposition comme une autre, c'est-à-dire comme de l'endoctrinement, et ce, même si sa valeur repose surtout sur ce qu'elle représente en tant que potentiel, et non pas en tant que standard ultime (Cochran, 2010, p. 329).

Et c'est précisément ce type de difficulté que la pensée deweyenne a rencontré pendant les années trente dans le contexte de la Grande Dépression, alors que

plusieurs pédagogues s'entretenaient sur la question du rôle de l'enseignant. Les convictions démocratiques radicales de Dewey l'ont amené à entrer en conflit avec des pédagogues connus, dont John Lawrence Childs, George Sylvester Counts, William Heard Kilpatrick, Sydney Hook et Boyd Henry Bode, quand bien même certains se déclaraient pourtant ses adeptes. Leur conflit portait principalement sur le sujet pratique du rôle de l'enseignant au sein de la réforme états-unienne, et cette dispute a conduit Dewey à poser un postulat relativement à la question de la possibilité de la neutralité scolaire, ce postulat affirmant que la neutralité scolaire est impossible. Et ce sont cette discussion et ce postulat en particulier que nous voulons examiner dans le prochain chapitre. Le problème qui est ciblé est que pour certains ce postulat est faux, et sa critique a donné lieu à une discussion de type analytique dans les années soixante.

Au début du chapitre suivant, nous veillerons à mettre sous la loupe l'argumentation tenue par les pédagogues qui se sont entretenus avec Dewey à propos de la place que doit prendre l'enseignant dans le processus éducatif. Cette démarche a pour but de faire comprendre les différents points de vue adoptés non seulement par rapport au sujet de la direction de l'éducation en général, mais aussi par rapport à deux autres sujets connexes qui représentent les objets centraux des deux prochains chapitres, à savoir les sujets de la possibilité et de la désirabilité de la neutralité scolaire.

CHAPITRE II

RÉFLEXIONS ANALYTIQUES SUR LA QUESTION DE LA POSSIBILITÉ DE LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE CHEZ DEWEY

Ce deuxième chapitre poursuit trois objectifs principaux et gravite autour d'une question centrale, à savoir la question de la possibilité de la neutralité scolaire. D'abord, nous avons l'intention de détailler autant que possible le fil de la discussion qui s'est déroulée dans un journal éducatif nommé *The Social Frontier* entre Dewey et quelques pédagogues à propos du rôle de l'enseignant. Une fois ce cadre installé, nous verrons ensuite pourquoi la position prise par Dewey dans sa dernière contribution à cette discussion a été l'objet d'un débat dans les années soixante, et nous montrerons en quoi consiste exactement le problème que pose sa position. Une fois ce problème identifié, nous procéderons à une analyse du concept de neutralité afin de démontrer que les divergences entre ces auteurs sont surtout de nature terminologique. Enfin, nous étayerons une thèse qui s'oppose à celle de Dewey sur le sujet de la neutralité scolaire, et nous accompagnerons cette thèse des premières répliques et critiques qui lui ont été directement adressées.

Le sujet du rôle de l'enseignant, dit Sonia Murrow (Murrow, 2011, p. 319), est un sujet de débat très vif au sein des pédagogues états-uniens pendant les années suivant la Grande Dépression, et il a créé beaucoup de tension entre eux. Ces pédagogues se

sont exprimés principalement au travers d'un média controversé connu sous le nom de *The Social Frontier*, surtout de 1934 à 1937, années pendant lesquelles l'intensité du ton est au plus haut pour ce qui est de la question de la possibilité de la neutralité scolaire (Murrow, 2011, p. 319).

2.1 La pédagogie radicale de Dewey dans les années trente

2.1.1 Contexte sociopolitique

L'ouvrage de Dewey intitulé *Mon credo pédagogique* et paru en 1897 commençait déjà à tracer les premiers traits de l'idée d'éducation nouvelle chez Dewey : « toute éducation procède de la participation de l'individu à la conscience sociale de sa race » (Deledalle, 1995, p. 11).

Il y a des circonstances historiques du temps de Dewey qui ont précipité un tel engagement : la Grande Dépression. Cremin affirme que c'est suite à cet événement que les écrits de Dewey ont cessé de « traiter de la société en général » pour « traiter d'une société en particulier à une époque donnée » (Cremin, 1975, p. 236-237). Le contexte socioéconomique lourd qui sévissait aux États-Unis au tournant des années trente constituait un terrain propice aux nouvelles idées, et pour plusieurs pédagogues ce contexte se prêtait à une reconstruction du système scolaire selon une approche que l'on qualifie aujourd'hui de radicale. « Radicale », dit Chet A. Bowers (Bowers, 1967, p. 459), parce que plusieurs pédagogues connus, dont Childs, Raup, Goodwyn, Watson, Counts, Kilpatrick, Harold Rugg et Dewey, argumentaient fermement en

faveur de l'idée que « c'est l'école qui devrait diriger le cours du changement social » (Bowers, 1967, p. 459).

L'essayiste Thomas F. Gallant, dans un article intitulé « *Dewey, Social Reconstruction, and Institutional Neutrality* » (1972), a tenté de ressortir quelques grandes lignes des idées défendues par ces penseurs à cette époque. Selon cet auteur, ces idées portent en bonne partie sur le rôle que devraient avoir les institutions sociales advenant une réforme sociale. Et parmi les idées alors les plus répandues, Gallant pense que figure en tête de liste celle de l'école en tant qu'agent du changement social.

Dewey, affirme Gallant, croit que l'éducation a en elle tout le potentiel nécessaire pour renouveler de façon progressive les conditions de vie déplorables dans lesquelles vivaient alors une majorité d'américains. Suite à l'apparition de *Individualism old and new* (1930), il devient clair que Dewey clame son indignation et s'oppose vigoureusement au laxisme du système économique états-unien responsable selon lui de l'avènement de la Grande Dépression. Ce laisser-aller économique, accuse Dewey, était grandement basé sur un principe individualiste (*every one for himself*) qui ne s'appliquait pas au contexte sociétal : « [...] c'est seulement par l'entremise d'une révision du système économique que le principe d'égalité des chances peut devenir une réalité » (*only by economic revision can the sound element in the older individualism – equality of opportunity – be made a reality*) (Dewey, 1999, p. 36). Cette « révision » dont il est question s'entend comme une sorte de prophétie dont Dewey se fait le porte-parole, pense Gallant. Elle annonce la tenue prochaine de débats idéologiques sur de grands enjeux politiques et socioéconomiques et auxquels Dewey entend participer : « nous sommes dus pour une forme de socialisme » (*we are in for some kind of socialism*) (Dewey, 1999, p. 58). Suite à ces revendications politiques, une question pertinente a été lancée par ce groupe de radicaux, affirme Gallant (Gallant, 1972, p. 430), cette question étant celle du rôle politique des

institutions sociales au sein de la réforme. Et c'est cette question qui s'est retrouvée au cœur même des vifs débats qu'ont eus ces personnalités au travers des pages qui composent un journal éducatif connu sous le nom de *The Social Frontier*.

2.1.2 La naissance du journal *The Social Frontier*

Quelque temps avant que ne se fasse ressentir l'impact causé par la Grande Dépression, Raup suggère en 1927 à Kilpatrick la formation d'un groupe de discussion au sein du *Teachers College* de l'Université Columbia. Au début, ce groupe se compose de cinq membres, soit Raup, Counts, Rugg, Watson et Kilpatrick à titre de président. Puis, peu après, plusieurs autres s'y intègrent, dont Jesse Newlon, Harold F. Clark, F. Ernest Johnson, Donald P. Cottrell et Dewey, qui s'y présente fréquemment mais irrégulièrement (Bowers, 1964, p. 167). Le but initial de la formation de ce groupe d'intellectuels était d'échanger des idées en lien avec les phénomènes contemporains de l'industrialisation et de la planification sociale aux États-Unis, et aussi de discuter du rôle de l'éducation au sein des changements sociaux contemporains.

Bowers affirme que plusieurs adeptes du progressisme en éducation, qualifiés de « disciples de disciples de Dewey » par Deledalle (Deledalle, 1995, p. 5), avaient entrepris des voyages en Russie et en Turquie au cours des années vingt et avaient pu y observer la mise en pratique des théories pédagogiques de Dewey. Selon Bowers, ces pédagogues y ont constaté l'efficacité de ces théories et ces résultats ont affermi leur conviction selon laquelle les écoles peuvent réellement être un instrument du progrès social.

Toutefois, malgré l'optimisme suscité par ces observations, Bowers affirme que le sujet d'une réforme n'a pas été abordé directement par ce groupe. Il semblerait plutôt qu'un accord plus officieux qu'officiel sur les valeurs à défendre en éducation ait assuré la cohésion du groupe, accord stipulant un peu vaguement que la société devrait être plus démocratique, qu'elle devrait opter pour une approche plus expérimentale face aux problèmes qu'elle rencontre, et enfin, qu'elle devrait opérer de façon moins traditionnelle (Bowers, 1964, p. 168). Mais, en dehors de ces généralités, aucune solution ni résolution concrète et précise en éducation n'a été avancée par ces personnalités. La raison qu'invoque Bowers est qu'ils ont échoué à formuler clairement des propositions concrètes sur la direction à prendre en éducation. C'est d'ailleurs aussi ce qui explique le peu d'influence qu'ils ont eu sur la politique interventionniste menée par Roosevelt dès 1933 connue sous le nom de Nouvelle donne (*New Deal*).

En revanche, poursuit Bowers, c'est ce « revers » subi par ce groupe qui les a poussés à chercher un autre moyen d'accroître leur influence sur les enseignants. En effet, c'est suite à cet échec que leur est venue l'idée de mobiliser à l'échelle nationale le plus grand nombre d'enseignants possible afin de leur faire prendre conscience de l'importance de leur rôle en tant qu'agent du changement social. Et le moyen que ces progressistes ont trouvé afin de parvenir à cette fin a donné lieu à un projet historique et sans précédent aux États-Unis. Il s'agit de la création d'un journal éducatif, progressif et radical nommé à l'origine *The Social Frontier*⁶.

Ce journal, précise encore Bowers (Bowers, 1964, p. 168), doit son origine à une initiative entreprise en 1933 par Norman Woelfel et Mordecai Grossman, deux

⁶ En 1939, le journal se voit obligé par l'Association de l'Éducation Progressive, qui le soutenait financièrement, de changer son nom pour celui de *Frontiers of Democracy* afin de supprimer toute nuance radicale.

étudiants alors membres du groupe de discussion du *Teachers College* de Kilpatrick. Ce projet s'est voulu à la fois une réponse immédiate à la crise de la Grande Dépression, et un medium via lequel ces personnages radicaux pourraient s'adresser aux enseignants de toute la nation.

Le nom originel du journal, lui, évoque forcément quelque chose de symbolique, pense Bowers, car selon toute vraisemblance ce choix cherchait à indiquer « que la frontière [des intérêts en jeu] s'est déplacée de la réalité géographique vers celle des affaires sociales » (Bowers, 1964, p. 169). D'ailleurs, Watson, dans la toute première publication de *The Social Frontier* en 1934, intitule son article « L'Éducation est la frontière sociale » (*Education IS The Social Frontier*) (Watson, 1934, p. 22).

2.1.3 L'objectif général de *The Social Frontier*

Dans *L'école en marche : l'éducation progressive aux États-Unis*, Cremin porte un regard synoptique sur ce journal. *The Social Frontier*, pense-t-il, représente en fait la deuxième tentative de la part de ce groupe de recommander des idées réformatrices radicales. Selon lui (Cremin, 1975, p. 232), l'expression « *The Social Frontier* » aurait été simplement tirée d'un ouvrage moins connu et intitulé *The Educational Frontier* (1933) et dont les auteurs et le directeur constitueraient essentiellement la même petite équipe (Dewey, Bode, Childs, Raup, V. T. Thayer, H. Gordon Hullfish et Kilpatrick à titre de directeur). L'existence de cet ouvrage ainsi que celle du projet qu'a été *The Social Frontier* seraient dues à une demande faite en 1932 par la Société nationale des professeurs d'écoles normales (*National Society of College Teachers of Education*). C'est cette société qui aurait mandaté ce comité restreint de sept enseignants expérimentés pour énoncer une philosophie de l'éducation appropriée à

la situation socioéconomique contemporaine. De plus, contrairement aux idées véhiculées par *The Educational Frontier*, Cremin croit que *The Social Frontier* représente non pas uniquement « le manifeste du mouvement progressiste durant cette décennie », mais « le type même de la revue progressiste » (Cremin, 1975, p. 232).

D'un autre point de vue, Eugene F. Provenzo a défendu, plus récemment, une hypothèse qui diffère quelque peu : « à bien des égards, [*The Social Frontier*] était une extension de l'appel aux armes lancé par Counts » (Provenzo, 2011, p. 1). En effet, Counts avait prononcé une série de discours en 1932 devant la Société nationale des professeurs d'écoles normales, discours qui selon Provenzo n'avaient fait rien de moins qu'ébranler la communauté intellectuelle états-unienne. Cette conférence de Counts, dont le contenu a été publié la même année sous le titre *Dare the Schools Build a New Social Order*, « fait appel aux écoles et aux enseignants pour qu'ils s'impliquent activement dans la reconstruction sociale d'un système économique et politique défaillant » (Provenzo, 2011, p. 1). Dans sa critique littéraire appréciative, Provenzo va jusqu'à affirmer que bien que ce journal soit peu connu aujourd'hui, *The Social Frontier* demeure encore « l'expérience littéraire en éducation la plus excitante, et certainement la plus révolutionnaire de son temps » (Provenzo, 2011, préface sans pagination).

Bowers décrit ce journal, lui, comme étant essentiellement une « hybridation d'idées politiques radicales [et] issues des théories progressives en éducation », le tout se présentant comme une « anomalie d'un point de vue de l'histoire de l'éducation états-unienne » (Bowers, 1964, p. 167). Cremin, enfin, résume le parcours emprunté par ce journal comme étant un chemin « passionné » et « un épisode fascinant de l'histoire des réformes aux États-Unis » (Cremin, 1975, p. 234).

2.1.4 Le problème de la direction de l'éducation

L'apparition en 1938 de l'ouvrage relativement court *Expérience et Éducation* de Dewey fait voir que, manifestement, bon nombre de ses idées progressives ont mal été interprétées, pense Bowers. Dans « *The Social Frontier Journal : a Historical Sketch* » (1964), Bowers développe l'hypothèse selon laquelle Dewey a publié *Expérience et Éducation* dans le but précis de maintenir la cohésion fragile de la « faction » radicale de *The Social Frontier* (Bowers, 1964, p. 175). Selon Bowers, un simple coup d'œil à leurs débats suffit à révéler la présence de désaccords inconciliables à propos du sujet de la direction de l'éducation, désaccords qui ont conduit ce groupe à se scinder en deux, créant un schisme idéologique. D'un côté se trouvaient ceux qui appuient l'idée d'une école « exaltant les intérêts organiques de l'élève », et de l'autre les tenants de l'idée que l'école est un lieu où l'on « doit inculquer des valeurs sociales fixes aux élèves » (Bowers, 1964, p. 175).

James M. Giarelli, dans une publication plus récente intitulée *Social Reconstruction Through Education : the Philosophy, History and Curricula of a Radical Idea* (1995), détaille ce schisme idéologique. Il fait porter à notre attention le fait « qu'en réalité les positions tenues [dans ce débat] étaient beaucoup plus complexes » (James, 1995, p. 34). Un groupe, affirme-t-il, « croyait que la neutralité est impossible et que la situation historique états-unienne exige un engagement vigoureux envers une vision sociale définie » (James, 1995, p. 34). L'autre groupe, par contraste, « approuvait le biais démocratique », à savoir « le travail naturel et créatif de l'intelligence critique » (James, 1995, p. 34), mais refusait d'établir quelque finalité à l'éducation.

Counts, à l'aide de ses associés Woefel et Grossman, dirige le journal depuis sa fondation en 1934 et ce jusqu'en 1937. Lors de sa première publication, Kilpatrick annonce que le potentiel du journal représente « un médium expressif pour les

enseignants qui croient que l'éducation a un rôle important, voire stratégique, à jouer dans la reconstruction de l'Amérique » (Kilpatrick, 1934b, p. 2). Or, pour Murrow, la première année de publication de ce journal est fortement marquée par l'idée d'« urgence », c'est-à-dire que les différents auteurs ayant contribué à sa rédaction en 1934 font valoir l'idée qu'il devient urgent pour les enseignants de prendre conscience de leur rôle en tant que condition *essentielle* aux changements sociaux.

Dans sa toute première contribution au journal, Dewey attaque la manière dont se déroule la pratique scolaire aux États-Unis, argumentant qu'elle penche (trop) en faveur du *statu quo* :

les enseignants et le personnel administratif disent souvent qu'ils doivent se « conformer aux conditions » plutôt que de prendre l'initiative et faire ce qui leur plaît. Leur proposition serait raisonnable si ces conditions étaient stables. Mais elles ne le sont pas. (Dewey, 1934, p. 11)

Dewey souhaite que les enseignants optent pour le « bon » choix méthodologique, c'est-à-dire qu'ils déterminent eux-mêmes le contenu de leur programme scolaire. Toutefois, il ne s'agit pas non plus pour Dewey de plaider en faveur d'une liberté académique totale. Il s'agit plutôt pour les enseignants de « s'affairer » en tenant compte de critères qui rejoignent les forces sociales œuvrant pour le changement, ou vers ce que Dewey appelle « la direction d'un contrôle social du capitalisme » (Dewey, 1934, p.12). Et bien que Dewey encourage fortement les enseignants à prendre la direction du changement, il refuse de leur dicter la méthode pour y parvenir : « qu'est ce que cela implique en particulier dans le travail de l'école? La réponse à cette question [...] est une demande pressante » (Dewey, 1934, p.12).

Vers la fin de l'automne 1935, le Comité de rédaction de *The Social Frontier* se range derrière une position qui se précise de plus en plus et qui finit par entrer en conflit direct avec celle de Dewey. Cela donne lieu à ce que Murrow n'hésite pas à qualifier

de « sujet de discorde le plus divergent » (Murrow, 2011, p. 312). Le Comité suggère qu'« en classe les enseignants peuvent tenter d'orienter leurs élèves [...] vers une direction ouvrière (*a labor orientation*) » (Le Comité de rédaction, 1935a, p. 8).

Hook approuve également cette idée lancée par le Comité, car selon lui « l'adoption d'un point de vue social en éducation signifie l'adhésion d'un point de vue d'une classe sociale » (*the selection of a social point of view in education means the adoption of a class point of view*) (Hook, 1934b, p. 19). Pour Hook, la société se divise en trois classes sociales, c'est-à-dire les propriétaires, la classe moyenne et la classe ouvrière (Murrow, 2011, p. 318), et les enseignants doivent nécessairement arrêter leur choix. Dans un essai en deux parties intitulé « *The Importance of a Point of View* » (1934), Hook soutient que l'option la plus pertinente reste d'adopter le point de vue de la classe ouvrière, car c'est elle qui s'écarte le plus du principe économique de profit.

Par ailleurs, Murrow nous fait remarquer que la première phase du journal se distingue aussi par le fait que ses pages sont remplies de propositions convergeant vers une fin commune, à savoir celle de prioriser l'idée d'une économie collective (*a collectivist economy*) plutôt qu'une économie axée sur le profit (*a profit economy*) (Murrow, 2011, p. 318). Kilpatrick voit même cette finalité en éducation comme une condition *sine qua non* à la croissance sociale : « comment pouvons-nous nous attendre à réussir à enseigner à nos élèves l'idée du bien public si la participation aux motivations pour le profit défait nos efforts ? » (Kilpatrick, 1934a, p. 9). Selon Kilpatrick, il est du devoir des enseignants d'encourager les jeunes à se questionner sur les motivations à l'origine de ce modèle économique nocif, et il est également de leurs responsabilités à ce que les jeunes ne succombent pas à un tel destin.

Par contre, Dewey, lui, rejette cette voie proposée par le Comité et par Hook. Il se dit confus par cette allégation et doute de la réelle capacité de ce critère à « pourvoir

l'éducation de la direction dont elle a réellement besoin » (Dewey, 1936, p. 241). Le danger d'une telle direction, poursuit Dewey dans son essai « *Class Struggle and the Democratic Way* » (1936), est qu'elle soulève la question de l'endoctrinement : « que fait le point de vue ouvrier en tant que facteur déterminant dans la procédure éducative si ce n'est que de contrôler l'influence de cette dernière à un point tel que l'éducation devient une forme spéciale d'endoctrinement ? »^[9] (Dewey, 1936, p. 241).

Hook, dans « *The Importance of a Point of View* », défend l'idée générale que toute expérimentation débute forcément à partir d'un point de vue. Et puisque l'adoption d'un point de vue est inévitable, alors pour lui les seuls choix qui s'offrent véritablement à nous sont celui de la vision sociale à adopter, et celui de la manière de la maintenir. Ces choix, écrit Hook, doivent se baser sur « le contexte pratique et concret d'une société appartenant à un temps et à un âge particuliers » (Hook, 1934a, p.19). Et en considérant les classes sociales qui existent alors, poursuit Hook, ni la classe propriétaire (*owning class*) ni la classe moyenne ne sont en mesure de fournir une éducation de type libéral. Par conséquent, Hook croit que « ce n'est [pas] uniquement en tant que travailleur mais en tant qu'éducateur que l'enseignant [...] doit adopter le point de vue de la classe ouvrière ». Il ajoute que « c'est seulement dans une société dépourvue de classes sociales que le spectre des possibilités éducatives s'élargit pleinement » (Hook, 1934b, p. 18). Le choix de Hook pour la classe ouvrière s'explique aussi par le fait que celle-ci inclut *tous* les travailleurs, et non pas uniquement un ensemble isolé de travailleurs possédant des intérêts particuliers : « l'intelligence créative [...] devient une valeur sociale et un fait social seulement lorsque les conditions sociales qui rendent impossible le libre exercice de la pensée créative ont été éliminées » (Hook, 1934b, p. 18).

Or, continue Hook, ce conflit ne peut pas être surmonté à l'aide « de méthodes d'expérimentation et d'enquêtes parce que la validité de ces opérations

s'effectueraient selon une expérience contrôlée par une classe sociale » (Hook, 1934b, p. 19). Pour Hook, le conflit des classes sociales ne peut donc faire aucun compromis « parce que le problème consiste d'abord à écarter les obstacles à la résolution intelligente de tous les conflits humains, et parce que l'obstacle *primaire* à cette démarche [...] est l'existence de classes sociales en société » (Hook, 1934b, p. 19). Dewey aussi, affirme Giarelli, semble avoir adopté en fin de compte la perspective de Hook après une période de scepticisme : « la précondition objective à l'usage libre et total de la méthode de l'intelligence est une société dont les intérêts reculant devant l'expérimentation sociale sont abolis »^[10] (cité dans Hook, 1934a, p. 22).

Toutefois, il y a une incohérence chez Dewey, remarque Giarelli (James, 1995, p. 36). Dewey désire se fier à la méthode de l'intelligence afin de mettre en évidence le moyen pour abolir les classes sociales, méthode dont il dit aussi être la précondition objective au développement de l'intelligence. Dewey laisse croire qu'il a mal saisi chez Hook la nuance que ce dernier fait entre l'intelligence prise comme moyen et l'intelligence prise comme fin. Néanmoins, on doit se contenter de cette argumentation incomplète de Dewey, conclut Giarelli, car outre un dernier ajout que Dewey apporte à ce débat, ses publications subséquentes ne fournissent aucun élément susceptible d'éclairer davantage sa position (James, 1995, p. 36-37) : « La réalisation du fait que l'école a et doit avoir une orientation sociale soulève mais ne résout pas la question de la méthode par laquelle le nouvel ordre social sera établi [...] » (Dewey, 1935, p. 10).

Bode, lui, adopte une position proche de celle de Dewey, et il représente pour Giarelli l'archétype même du parti qui prend position contre l'idée d'endoctrinement (James, 1995, p. 37). En effet, Bode fait partie de ceux qui croient que le sens de l'idée de démocratie peut être puisé à même notre foi en l'intelligence expérimentale. Pour lui, « rattacher cette méthode à n'importe quel programme réformateur revient à tremper

l'enfant dans le bain » (*to pour out the baby with the bath*) (Bode, 1939, p. 106). Les enseignants, affirme-t-il, « doivent infuser des valeurs sincères et constructives aux croyances des jeunes sans tenter de les acheminer vers des conclusions prédéterminées » (Bode, 1935b, p. 43). Pour Bode, l'éducation démocratique doit uniquement se référer aux méthodes et aux procédures, sans toutefois fixer les fins de l'éducation : « un enseignant qui prend sur lui-même le fait de rendre un enfant conforme à un modèle préconçu commet un péché contre la loi de la 'croissance' » (Bode, 1938, p. 75).

En contraste, il est possible de défendre l'idée que Bode a développé une approche pédagogique dont le ton est moins radical que celui employé par Dewey. Giarelli ne pense pas que Bode adopte pleinement une perspective « romantique » de la situation. Dans « *Education and Social Reconstruction* » (1935), Bode déclare que la neutralité scolaire est en fait impossible : « prendre position est incontournable [et] vu le fait qu'on est entraînés par cette dispute entre 'individualisme' et 'collectivisme' il est futile d'insister sur l'idée que les écoles ne doivent pas jouer leur rôle » (Bode, 1935a, p. 18).

En fait, Bode pense que refuser intégralement l'endoctrinement en éducation, ou l'« enrégimentation » (*regimentation*), ou la « dictature » (*dictation*) (Bode, 1938, p. 76), pose un sérieux problème : « si on fait cette erreur [...] on aboutit à la conclusion que les enseignants ne doivent rien enseigner du tout, puisque tout enseignement de leur part est considéré comme une tentative d'orienter depuis l'extérieur les élèves » (Bode, 1938, p. 76). Bode, comme Dewey, approuve définitivement l'idée que la croissance doit être préservée, mais uniquement contre le mauvais type d'interférence, c'est-à-dire contre ce que Bode appelle la « pensée défaillante » (*wrong thinking*), l'« endoctrinement vicieux » (*vicious indoctrination*) (Bode, 1938, p. 77) et, pour reprendre les termes de Kilpatrick, l'« imposition nocive » (*impose hurtfully*) (cité dans Bode, 1938, p. 77). Par « vicieux », Bode

entend un « mauvais obstacle à l'activité de la pensée » (*against improper obstacles to the exercise of thinking*) (Bode, 1938, p. 77). L'endoctrinement en éducation n'est donc pas forcément (un) « mal » (*evil*), conclut Bode. Le contraste chez Bode ne se rapporte pas à ce qui est « interne » ou « externe » à l'élève, mais repose sur une ligne de conduite qui est approuvée ou non par un « guide ». Dans cette optique, l'« endoctrinement » signifie simplement ou bien que l'initiative provient du jeune lui-même, ou bien que ce dernier répond de manière satisfaisante aux suggestions émanant du « guide ».

Counts adopte également la position de Bode. Il oppose à Dewey une thèse similaire à celle de Bode dans « *Should the Teacher Always be Neutral ?* ». Son hypothèse est « une mesure d'endoctrinement est inévitable en enseignement » (Counts, 1969, p. 186). Toutefois, il apporte la nuance suivante : « je rejette la proposition d'après laquelle quelque chose peut être enseigné de façon fixe et finale » (Counts, 1969, p. 186). Counts emprunte à l'anthropologie son argument : « une société donnée est toujours porteuse d'une culture particulière, et les sociétés varient comme les cultures varient. Par conséquent, une éducation appropriée pour une culture peut en détruire une autre » (Counts, 1969, p. 187). Un programme scolaire, affirme Counts, doit être conçu en fonction d'une époque et d'une culture particulières (Counts, 1982, p. 16), et alors un certain degré d'« imposition » en pédagogie doit être maintenu afin d'ajuster ce programme scolaire à la situation sociale. L'« imposition » en pédagogie scolaire ne correspond donc pas forcément à une pratique éducative nocive. Au contraire, pense Counts, ce terme peut être interprété au sens original, et originel même, du verbe latin *imponere*, qui signifie « placer », ou encore « placer sur » (*to place on*) (Counts, 1969, p. 186).

Childs, enfin, s'est rangé du côté du Comité de rédaction, et formule une critique dans l'essai « *Professor Bode on 'Faith in Intelligence'* » (1935). Cette critique, qui s'adresse surtout à Bode et à Dewey, prend la forme interrogative suivante : « est-ce

qu'une reconstruction dépourvue de direction est quand même une reconstruction? » (Childs, 1935, p. 21). Dewey et Bode font appel à la démocratie afin d'encadrer la direction du processus éducatif. Or, ce faisant, s'interroge Childs, qu'accomplissent-ils réellement sinon influencer les conclusions qu'ils voulaient pourtant garder naturelles et inaltérées ? Le problème majeur de leur position, accuse Childs, est que ces auteurs ne l'ont pas justifiée sur les plans pédagogique et éthique. Conséquemment, pour Childs, le dilemme pédagogique consiste à choisir entre l'idée d'une dévotion pour la démocratie, ou pour l'« esprit de respect pour la personnalité de l'enfant » (James, 1995, p. 38). Et face à cette dualité embarrassante, le Comité, ainsi que Childs, par l'entremise de l'essai « *The Position of The Social Frontier* » (1935), opte pour l'idée de respect pour la personnalité de l'enfant (le Comité, 1935c, p. 32).

Mais Giarelli pense que le Comité n'est pas tout à fait cohérent dans ses propos. En effet, d'une part, le Comité soutient dans « *Teachers and Labor* » (1935) l'idée de donner une direction ouvrière aux élèves (le Comité, 1935a), et d'autre part, il défend également dans « *Teachers and the Class Struggle* » (1935) l'idée que le rôle de l'enseignant se résume à sélectionner « les données significatives de la vie sociale passée et présente [...] espérant que les Américains auront progressé considérablement vers l'objectif d'une démocratie collective » (le Comité, 1935b, p. 40).

Placé dans cette situation difficile, Dewey prend la décision en 1937 de clore ce débat en mettant fin à sa participation à la rédaction de *The Social Frontier*, après une dernière tentative de rallier les enseignants à son opinion. Son « dernier » article, intitulé « *Education and Social Change* » (1937), contient sa position « finale » sur le sujet de la relation entre l'éducation et le changement social. Dewey admet qu'il n'a pas d'idées inédites, et maintient que seule la démocratie peut servir de cadre référentiel (*democracy as a frame of reference*) : « Si un nombre suffisant

d'enseignants se dévoue [...] à l'idée démocratique, je crois que la question de la relation des écoles et de la direction [...] cessera d'être une question et deviendra une réponse active » (Dewey, 1937, p. 238).

Toutefois, Dewey revient sur une question lancée par le corps professoral états-unien, et abordée par le Comité dans l'essai « *Non-Partisanship or Neutrality?* » (1936). Cette question, celle de la possibilité pour un enseignant d'adopter une attitude neutre en classe, a suscité une prise de position de la part de Dewey qui a été l'objet d'une discussion importante quelques années après sa mort.

En pratique, dit Dewey, l'enseignant ne peut fonctionner que selon trois possibilités :

ou bien il agit de manière à perpétuer la confusion existante ; ou bien il travaille pour garder intact le vieil ordre social établi contre toutes formes d'influence de la part de forces nouvelles ; ou bien, enfin, il utilise les forces scientifiques et technologiques productrices de forces nouvelles pour mieux indiquer les directions possibles. (Dewey, 1937, p. 236)

Mais une autre voie a été suggérée par le corps enseignant aux États-Unis pour contourner le problème de l'endoctrinement dont a été souvent accusée l'approche pédagogique radicale de Dewey : la possibilité pour l'enseignant d'adopter une attitude neutre en classe (le Comité, 1936, p. 205).

Dewey a écrit à ce sujet que la neutralité scolaire est de nature utopique (*utopian nature*) (Dewey, 1937, p. 237). Selon lui, l'idée de la neutralité scolaire confère à l'éducation une fin improductive (*an end incapable of accomplishment*) (Dewey, 1937, p. 237). Agir en classe de façon neutre, dit Dewey, « a définitivement des effets sociaux » (Dewey, 1937, p. 237), mais ces effets sont similaires à ceux causés par l'approche conservatrice, à savoir « le maintien du désordre social et l'augmentation de notre aveuglement face aux conflits et aux problèmes sociaux » (Dewey, 1937,

p. 237). L'effet le plus ressenti causé par la neutralité scolaire, dit Dewey, est celui de l'ignorance, car la neutralité en éducation garde les générations futures dans l'ignorance des conditions de vie dans lesquelles elles vivent et vivront et celles dans lesquelles les problèmes sociaux auxquels ils devront faire face surgissent. La neutralité scolaire est tout particulièrement pernicieuse, ajoute finalement Dewey, puisque « ni les enseignants ni les élèves ne sont réellement conscients de ce qui se produit » (Dewey, 1937, p. 237). Les enseignants, étant neutres et donc indifférents aux effets causés, ne savent pas ce qu'ils font aux élèves pas plus que ces derniers ne savent ce que les enseignants leur font.

2.1.5 Le problème du fondement du postulat deweyen de la neutralité scolaire

Si cette querelle sur le sujet du rôle de l'enseignant a perduré jusqu'à la fin des années trente, elle ne montrait plus autant de vigueur dans les années quarante et cinquante. Par contre, Robert H. Ennis a contribué à la réalimenter au tournant des années soixante avec la publication en 1959 d'un article intitulé « *The 'Impossibility' of Neutrality in Teaching* » dans la revue spécialisée *Harvard Educational Review*. En 1961, cet essai trouve finalement sa place dans l'ouvrage *Language and Concepts in Education* qu'Ennis dirige avec B. Othanel Smith, et auquel il donne le nouveau titre « *Is it Impossible for the Schools to be Neutral?* ».

Ennis et Smith poursuivent l'objectif « d'examiner quelques-uns des concepts les plus centraux et persuasifs en éducation » (Ennis, 1961, p. viii). Puisque ces concepts sont incorporés à même la terminologie éducationnelle, dit Ennis, il incombe à certains analystes de les décortiquer et de procéder à leur examen critique afin de montrer comment et en quoi ils peuvent parfois être mal utilisés.

En particulier, Ennis a analysé la position défendue par Dewey dans sa dernière participation à *The Social Frontier*, et cherche à « découvrir les bévues (*blunders*) conceptuelles [...] afin de débarrasser le discours philosophique de ses pseudo-problèmes et de ses pseudo-questions qui ne sont que le résultat d'une mauvaise utilisation du langage » (Ennis, 1961, p. ix).

C'est avec cet esprit en tête qu'Ennis développe une hypothèse qui va alimenter à nouveau la polémique autour de la question de la neutralité scolaire. L'hypothèse principale d'Ennis est que contrairement à ce qu'a soutenu Dewey en 1937, le postulat de l'impossibilité de la neutralité scolaire n'est pas fondé. Ennis entend défendre l'idée de la possibilité pour un enseignant d'adopter une attitude neutre, en opposant à Dewey une thèse dite intentionnaliste, c'est-à-dire une thèse qui a comme fondement l'idée d'« intention », et sur laquelle nous reviendrons plus en détails un peu plus loin.

L'analyse d'Ennis prend pour unique point de référence un passage de Dewey figurant dans « *Education and Social Change* », ce passage étant possiblement le seul où Dewey s'exprime directement sur la question de la possibilité de la neutralité scolaire :

Ce qu'ils [les conservateurs] font réellement lorsqu'ils refusent de diriger les changements sociaux en éducation c'est d'exprimer leur opposition aux directions qu'ont prises ces changements sociaux [...] La question n'est pas de savoir si les écoles ont à influencer ou non le cours de la vie sociale, mais dans quelle direction ils ont à le faire et comment [...] Que les écoles soient complètement neutres [...] fixe une fin incapable d'accomplir quoique ce soit.^[11] (Dewey, 1937, p. 236) (cité dans Ennis, 1961, p. 102)

Selon Ennis, ce passage signifie que Dewey affirme que la neutralité scolaire est impossible (Ennis, 1961, p. 103), ce qui représente la prémisse du postulat. Or, si la neutralité scolaire est impossible, alors l'éducation va forcément dans une direction.

Cette déduction amène Ennis à formuler comme suit la conséquence logique qui découle nécessairement de cette prémisse : « La neutralité est impossible. Donc, il vaut mieux que les écoles soient certaines que la position qu'elles prennent soit la bonne »^[12] (Ennis, 1961, p. 103).

Le problème, affirme Ennis, porte sur la véracité de cette proposition : « ce postulat est soit faux ou inutile, dépendamment du sens attribué au terme 'neutralité' » (Ennis, 1961, p. 103). Ennis entend démontrer, d'une part, que pris au sens qu'il appelle « ordinaire » (*ordinary sense*) (Ennis, 1961, p. 103), le postulat de Dewey est inexact. De plus, Ennis suggère également que « le terme 'neutralité' peut également être utilisé dans un autre sens » (Ennis, 1961, p. 103), mais cette autre possibilité terminologique amène Ennis à formuler la même conclusion. Enfin, Ennis prend position par rapport à la question de la possibilité de la neutralité scolaire, et son hypothèse est que la neutralité scolaire est possible, mais si et seulement si « l'usage ordinaire du terme 'neutralité' présuppose une intention » (Ennis, 1961, p. 109).

Seulement, pour Mary Anne Raywid et Jerome Eckstein, l'hypothèse d'Ennis est, d'emblée, défailante car elle présuppose que la proposition de Dewey est de nature analytique plutôt qu'empirique. Selon eux, le contexte historique particulier duquel elle a émergé laisse pourtant clairement entendre que Dewey l'entendait au sens empirique, et c'est ce qui amène ces auteurs à conclure, contrairement à Ennis, que ce postulat est exact. Bref, il semble que ce soit surtout la nature du postulat de Dewey de la neutralité scolaire qui constitue l'enjeu principal des divergences entre ces auteurs.

Discuter de la validité de ce postulat et déterminer sa valeur de vérité requièrent donc d'abord une analyse terminologique du concept de « neutralité », et c'est ce que nous proposons maintenant. Cette analyse nous permettra ensuite de mieux saisir les sens possibles de ce terme avant d'établir celui qui est probablement voulu par Dewey. Par

après, nous reprendrons plus en détails la thèse intentionnaliste qu'Ennis oppose à celle de Dewey, et nous l'accompagnerons de quelques critiques de Raywid et d'Eckstein.

2.2 Analyse du concept de neutralité

John Kleinig est un auteur qui s'est penché sur le problème conceptuel du terme « neutralité ». En 1976, il a produit un essai dont la conclusion peut constituer pour nous un point de départ analytique pertinent. À la suite de son examen d'une abondante quantité d'ouvrages américains et anglais publiés pendant les années soixante et soixante-dix et portant sur la question de la possibilité de la neutralité scolaire, Kleinig conclut que l'argumentation développée depuis la Grande Dépression par les pédagogues qui ont usé de ce terme a été « en bonne partie mal conçue [parce que] les auteurs ont échoué à poser les distinctions conceptuelles nécessaires » (Kleinig, 1976, p. 2). Pour Kleinig, la question de la possibilité de la neutralité scolaire attise autant la controverse à cause du manque significatif de clarté de la part des auteurs qui en débattent.

D'un point de vue récent, le dictionnaire des *Œuvres philosophiques* pose quelques distinctions conceptuelles. Quatre sens du terme « neutralité » y sont dégagés, dont le sens politique, qui consiste à ne pas « prendre parti entre des éléments opposés » ; le sens moral, signifiant « l'abstention de jugement de valeur » ; le sens psychoaffective, qui se définit par le « contrôle des sentiments, la tempérance de leur expression et quelque fois même leur inhibition complète » ; et, depuis la traduction française des travaux de Max Weber par Julien Freund (1965), le sens axiologique, dont

l'expression « neutralité axiologique » est sa traduction du terme allemand *Wertfreiheit* (Cherkaoui, 1992, p. 1745).

De plus, un ouvrage un peu moins récent, *Fundamentals of Curriculum Development* (1950), apporte d'autres éclaircissements terminologiques pertinents qui prennent en compte le contexte historique dans lequel Dewey a été amené à affirmer son postulat. B. Othanel Smith, William O. Stanley et J. Harlan Shores ont publié ce volume de taille encyclopédique dans le but d'exposer une vaste synthèse de presque toutes les théories que l'on retrouve aux États-Unis à cette époque dans le domaine du développement de programmes scolaires (Connelly *et al.*, 2009, p. 8). Ces trois auteurs suggèrent que la proposition « la neutralité est impossible », d'un point de vue strictement pédagogique, prend la signification suivante : « la société change, et le contenu du programme scolaire [...] favorise le cours des événements ou bien tel qu'il est, ou bien tel qu'il était, ou bien tel qu'il pourrait le devenir. Aucune de ces positions n'est neutre [...] » (Smith *et al.*, 1957, p. 148).

Kleinig, dans « *Principles of Neutrality in Education* » (1976), propose une analyse du concept de neutralité qui tient compte de toutes ces significations. Prenons un sujet 'S', une fin 'F', et la proposition 'P' « 'S' est neutre par rapport à 'F' ». Selon Kleinig, 'P' est ambiguë car 'P' possède « plusieurs significations qui n'ont pas nécessairement de relations logiques entre elles » (Kleinig, 1976, p. 3). 'P' peut signifier que « 'S' est désintéressé par rapport à 'F' » ; que « 'S' ne prend pas position par rapport à 'F' » ; que « 'S' s'abstient de réclamer qu'une ligne de conduite ou qu'une prise de position particulière ne soit adoptée par rapport à 'F' » ; ou que « 'S' ne pose aucune action concrète influençant quelque position en lien avec 'F' » (Kleinig, 1976, p. 2). Or, le problème est qu'il est tout à fait possible que 'S' soit désintéressé *et* prenne position par rapport à 'F'. Il est aussi concevable que 'S' ne prend pas position mais a un intérêt pour 'F', ou encore que 'S' ne pose aucune action influençant une position mais a un intérêt pour 'F', etc. Bref, si une définition claire

et précise du terme « neutre » n'est pas d'abord spécifiée, cela peut donner lieu à des propositions polysémiques, incompréhensibles et possiblement contradictoires.

2.3 La thèse intentionnaliste de la neutralité scolaire

2.3.1 L'« intention » et la possibilité de la neutralité scolaire

La thèse intentionnaliste qu'Ennis défend apporte également ses propres clarifications conceptuelles. Il fonde sa thèse sur le concept d'« intention », et la défend à l'aide de deux exemples que nous tâcherons d'illustrer l'un après l'autre. Ces deux exemples représentent pour Ennis ce qu'il appelle des « situations logiquement possibles », à partir desquelles l'on peut déduire des principes qui défendent l'idée de la possibilité de la neutralité scolaire.

Une première précondition qu'Ennis instaure touche aux concepts de neutralité « publique » (*public neutrality*) et de neutralité privée (*private neutrality*) (Ennis, 1961, p.103). Cette distinction conceptuelle est cruciale pour lui puisqu'il pense que le problème à l'étude ne porte que sur ce qui est observable. Par exemple, lors d'une partie de basketball, explique Ennis, l'arbitre peut subjectivement préférer l'équipe A à l'équipe B mais inhibe pourtant ce sentiment afin d'être publiquement neutre quant aux décisions relatives au déroulement de cette partie. Et pour Ennis, c'est la même situation qui s'applique au problème philosophique en jeu.

Le premier cas qu'Ennis expose va comme suit. John et Jane sont deux élèves qui prétendent à la présidence de leur classe. Deux jours avant l'élection, Lisa, leur

enseignante de droits civiques, dit à la classe que dans notre histoire les hommes sont généralement plus respectés en tant que chef communautaire que les femmes, ce qui fait porter plusieurs votes en faveur de John. Suite à cet événement, le père de Jane décide de se plaindre au directeur de l'établissement scolaire et lui affirme que Lisa n'a pas adopté une attitude neutre par rapport à l'élection. Autrement dit, le père de Jane prétend que Lisa a pris position contre Jane, ce qui, dit Ennis, peut paraître légitime à première vue.

Cependant, Ennis pense qu'il est possible de déduire de cet exemple des raisons qui attestent que Lisa adopte une attitude neutre en classe, c'est-à-dire des raisons qui, contrairement à ce que Dewey soutient, confirment l'idée que la neutralité scolaire est possible. Une première raison est qu'il est possible que Lisa ne sache rien à propos de la tenue de cette élection, ce qui fait qu'on ne peut affirmer qu'elle a quelque intention que ce soit vis-à-vis l'élection. Dans ce cas, dit Ennis, Lisa ne peut donc être considérée comme une partisane dans cette situation parce que la tenue de l'élection est un événement inexistant pour elle. La deuxième raison qu'Ennis invoque est qu'il est possible que Lisa soit informée de la tenue de cette élection, mais qu'elle ne réalise pas pour autant que ce qu'elle dit en classe peut favoriser John. Dans cette perspective, il demeure possible de déduire que Lisa ne connaisse pas ni ne veuille nécessairement les effets encourus par son geste, et ne peut donc pas être considérée comme ayant adopté intentionnellement une position par rapport à cette élection. Selon Ennis, ces deux raisons suffisent pour conclure que les preuves de la partisanerie de Lisa sont insatisfaisantes étant donné que cette dernière peut avoir été *ignorante*.

Pour résumer ce cas, Ennis pense que l'absence d'intention de la part de Lisa d'appuyer quelque parti en vue de l'élection suffit à réfuter l'« accusation » du père de Jane portée à l'encontre de Lisa. Pour Ennis, Lisa adopte bel et bien une attitude neutre en classe, si on accepte de tenir compte de l'intention qu'elle a en fonction de

ce qu'elle sait et de ce qu'elle ne sait pas au moment où elle s'est adressée à Jane. De plus, Ennis réitère cette conclusion même si Lisa favorisait accidentellement (ou involontairement) l'un ou l'autre des élèves impliqués. Ennis cherche en fait à démontrer que son approche intentionnaliste repose surtout sur deux critères, soit ceux de l'*ignorance* et de l'*intention* (Ennis, 1961, p. 104). Ennis propose deux sens au terme d'« ignorance », l'un étant l'« ignorance d'une fin particulière dans une situation donnée » (*ignorance of the issue*) (Ennis, 1961, p. 104) (en l'occurrence, l'élection), et l'autre, l'« ignorance des effets causés par les actes » (*ignorance of the effects of actions*) (Ennis, 1961, p. 104) (en l'occurrence, les dires de Lisa qui influencent l'élection).

En soi, le critère de l'ignorance ne suffit pas à Ennis, puisque l'adoption d'une attitude neutre est toujours le résultat d'une intention. Autrement dit, il est impossible pour Ennis de concevoir qu'un enseignant puisse faire des actes qualifiables de « neutres » simplement sur la base du fait que cet enseignant n'est pas informé. Un enseignant ne peut pas adopter accidentellement, ou involontairement, une attitude neutre. D'où le besoin, insiste Ennis (Ennis, 1961, p. 104), d'une condition supplémentaire et *nécessaire* à la possibilité de l'adoption d'une attitude neutre par un enseignant, soit l'intention.

Le premier cas décrit par Ennis a pour but de démontrer qu'une discussion cohérente sur le sujet de la possibilité de l'adoption d'une attitude neutre par un enseignant implique forcément l'idée d'« intention ». Ennis propose un deuxième cas similaire au premier dans le but de démontrer, cette fois, que la variation du contexte n'affecte en rien l'intégrité de son fondement qu'est l'idée d'« intention ».

John et Jane, reprend-il, sont deux élèves qui prétendent à la présidence de leur classe. Pendant la campagne, Carl, leur populaire et charismatique enseignant de mathématiques, enseigne des leçons d'algèbre sans jamais mentionner quoi que ce

soit à propos de cette élection. Le père de John se plaint au directeur de l'établissement du fait que Carl a influencé le cours des événements. Le père de John se justifie en affirmant que la majorité des élèves préféreraient (naturellement) Jane à son fils John, et, vu que Carl est populaire, il était de son devoir d'apporter un peu d'équilibre au déroulement de l'élection afin que celle-ci devienne impartiale.

À nouveau, Ennis maintient qu'il existe plusieurs raisons qui réfutent l'affirmation du père de John. Ennis pense qu'il est faux d'affirmer que Carl a pris position dans cette situation, d'abord, parce qu'il est possible que Carl ne soit pas au courant de la tenue de l'élection. On ne peut donc pas affirmer qu'il a l'intention de favoriser Jane en ne privilégiant pas John. Ensuite, même si Carl était informé de la tenue de cette élection, il peut ne pas réaliser pour autant que son comportement dans la classe d'algèbre a la capacité d'altérer l'issue de l'élection. Conséquemment, on peut dire dans ce cas-ci que Carl n'a ni pris position ni adopté une attitude neutre dans cette situation. Ennis utilise l'expression « *a-neutral* » (non neutre) (Ennis, 1961, p. 105) pour qualifier cette position particulière de Carl.

En résumé, contrairement à ce que Dewey a défendu dans *The Social Frontier*, Ennis pense que la neutralité scolaire est possible si on accepte de fonder le terme « neutralité » sur l'idée d'« intention ». Sur cette base, affirme-t-il, il devient alors possible de réfuter le postulat Deweyen de la neutralité scolaire.

2.3.2 Réfutation du postulat deweyen de la neutralité scolaire

Le postulat de Dewey, tel que reformulé par Ennis, est que « la neutralité est impossible. Donc, il vaut mieux que les écoles soient certaines que la position qu'elles prennent soit la bonne ». Pour Ennis, la proposition « la neutralité est impossible » peut prendre la forme logique suivante sans en modifier le contenu : « les écoles sont déjà nécessairement en train de prendre position » (Ennis, 1961, p. 106). Et si les écoles sont déjà nécessairement en train de prendre position, dit Ennis, on peut en déduire que les écoles ont nécessairement l'*intention* de favoriser à chaque fois une position ou une autre à propos de chacun des problèmes sociaux rencontrés.

Il est vrai, concède Ennis, qu'il existe bon nombre de problèmes sociaux qui sont tels que les écoles agissent intentionnellement dans le but de faire avancer une position plutôt qu'une autre. Par exemple, c'est le cas lorsqu'elles se demandent si le gouvernement américain devrait adopter le mode démocratique ou dictatorial. En revanche, il existe également beaucoup d'exemples où les écoles ne prennent intentionnellement position ni pour ni contre, par exemple, une politique budgétaire, la médecine sociale, ou encore le pouvoir privé. Or, affirme Ennis, l'existence de tels cas falsifie la conséquence logique de la proposition de Dewey selon laquelle il faut « [que les écoles] soient certaines que la position qu'elles prennent soient la bonne ». Les écoles ne peuvent pas s'assurer que leur position est la bonne si elles n'ont pas *d'abord* intentionnellement pris position. La logique du postulat de Dewey est donc contredite par ces données empiriques, déduit Ennis, et cela suffit à la réfuter.

2.3.3 Analyse de la proposition « ne pas favoriser »

La thèse intentionnaliste est réfutable, propose Ennis, si on considère d'autres sens que le sens ordinaire. Par exemple, la proposition « la neutralité est impossible pour un sujet donné » peut être comprise comme suit : « le sujet favorise nécessairement une position ou une autre en dépit de son intention » (Ennis, 1961, p. 106).

Ennis pense que cette piste mène à un cul-de-sac car le postulat de Dewey est faux même si on l'interprète ainsi. Puisque le terme « neutralité » est en jeu, Ennis propose de le remplacer par « le fait de ne pas favoriser une position ou une autre ». Une fois les termes permutés, le postulat de Dewey « la neutralité est impossible. Donc, il vaut mieux que les écoles soient certaines que la position qu'elles prennent soit la bonne » devient « les écoles favorisent nécessairement une position ou une autre par rapport à tous problèmes sociaux. Donc, les écoles devraient être certaines qu'elles privilégient la bonne position » (Ennis, 1961, p. 106).

Le terme « favoriser » comporte au moins deux sens possibles, dit Ennis. Le premier sens peut être nommé non discriminatoire (*non-discriminating*) (Ennis, 1961, p. 107), ou empirique, et renvoie ainsi à tout acte ou série d'actes en lien avec tous problèmes sociaux débattus. Entendu selon ce sens, Carl soutient Jane ou John en ne parlant pas. Carl soutient également une position ou une autre sur toute controverse, et ce, même si l'élection n'avait jamais été mentionnée dans sa classe ou dans n'importe quelle autre classe. Bref, utilisé en ce sens, il est impossible de ne pas favoriser une position ou une autre pour chacune des disputes encourues.

Un autre sens possible, nommé « discriminatoire », sous-entend qu'il existe des actes qui ne privilégient aucune position. Et tenter de réfuter la thèse intentionnaliste exige de développer davantage au moins ces deux aspects.

2.3.3.1 Le sens non discriminatoire du terme « favoriser »

Pris en ce sens, lorsqu'il est dit qu'un acte « favorise » une position ou une autre, Ennis pense qu'aucune information n'est communiquée car cela est vrai de tous autres actes, c'est-à-dire qu'un acte ne possède en soi aucune propriété particulière par rapport aux autres actes qui nous permet de le distinguer en vue d'une fin prédéterminée et pour laquelle ils ont été exécutés. Ainsi, la recommandation de Dewey « les écoles devraient être certaines qu'elles soutiennent la bonne position » est impossible à respecter, déduit Ennis. Il existe un nombre infini de problèmes sur lesquels les écoles prennent position, mais il est impossible qu'elles les examinent tous. Lesquels choisir alors? On pourrait dire que les écoles devraient choisir ceux à propos desquels elles peuvent faire quelque chose, mais on se buterait alors au postulat de Dewey qui affirme que « les écoles font déjà quelque chose ». Pour Ennis, la conséquence de la prémisse du postulat deweyen signifie donc que les écoles devraient être certaines que, sur les problèmes significatifs, la position qu'elles supportent soit la bonne.

En résumé, si le terme « favoriser » est pris au sens non discriminatoire, la conséquence logique de la prémisse du postulat deweyen suggère une recommandation impossible à réaliser en totalité. Et même si la valeur de vérité de la proposition « la neutralité est impossible » était vraie au sens non discriminatoire (empirique), elle demeure alors inutile dans toutes les situations problématiques requérant une prise de position concrète (Ennis, 1961, p. 109).

2.3.3.2 Le sens discriminatoire du terme « favoriser »

Prise en ce sens, la proposition « la neutralité est impossible » est fausse, dit Ennis, car il n'y a que dans les cas où les écoles ne « font rien », c'est-à-dire dans les cas où elles privilégient équitablement, que l'expression « ne pas favoriser » (*no help*) s'applique. Dans le deuxième exemple, Ennis pense que Carl ne favorisait ni Jane ni John. Entendue au sens discriminatoire, il est donc faux d'affirmer que Carl favorise quelque prétendant à l'élection.

2.4 Raywid sur la thèse intentionnaliste

2.4.1 Critique du sens non discriminatoire du terme « favoriser »

À la suite de la deuxième publication de l'essai d'Ennis dans l'ouvrage *Language and Concepts in Education* (1961), Mary Anne Raywid est fort probablement la première auteure à lui répliquer. Par l'entremise de l'article « *On Language and Concepts in Education* » publié en 1961 dans la revue internationale de recherche en éducation *Studies in Philosophy and Education*, Raywid contribue à la discussion soulevée par Ennis non pas par l'étalement d'une (autre) thèse, mais par une critique de plusieurs points majeurs apportés par l'analyse d'Ennis.

Un de ces éléments porte sur une idée d'Ennis, alléguant que la « neutralité », et son opposé « prendre position », ont forcément comme fondement l'« intention » si ces termes sont entendus au sens « ordinaire ». Or, selon Raywid, il est tout à fait évident

que Dewey nierait cette affirmation car, selon la logique d'Ennis, cela signifierait que Dewey utilise le terme « neutralité » autrement qu'au sens ordinaire. Curieusement, pense Raywid, advenant qu'Ennis ait raison à ce sujet, la conséquence est que la partie de son analyse qui traite de l'idée d'intention devient totalement non pertinente. Raywid croit qu'en réalité Ennis a tenté d'exprimer l'idée suivante : que les effets neutres, ou encore, les effets non partisans, sont impossibles, ou extrêmement improbables, ce qui laisse donc comme choix d'agir ou bien sur la base d'une prise de conscience des effets de nos actes, ou bien sans aucune considération pour les effets possibles de nos actes (Raywid, 1961, p. 90). Or, face à ce choix éthique, la position de Dewey serait évidente, pense Raywid, compte tenu du fait que pour lui ce sont les effets possibles de nos choix pédagogiques qu'il faudrait jauger.

Par ailleurs, advenant le cas où il serait admis que le postulat de Dewey est de nature empirique, Raywid s'interroge à savoir pourquoi Ennis croit que ce postulat est « inutile »? Ce postulat, affirme Raywid, possède une fonction informative (*informational*) et sert de mise en garde (*admonitory functions*) (Raywid, 1961, p. 91), c'est-à-dire que dès qu'il est émis, il avertit l'enseignant de prêter une attention particulière à sa pratique, et aux effets de sa pratique.

Prenons, cette fois, la proposition « Tous les hommes ont un nez ». En appliquant la logique d'Ennis, Raywid pense qu'on en viendrait alors à dire : « lorsqu'il est dit qu'un homme a un nez, aucune information n'est communiquée puisque cela est vrai pour tout homme, c'est-à-dire qu'on n'apprend rien de plus qui nous permet de distinguer cet homme de tout autre » (Raywid, 1961, p. 91). Or, dit Raywid, il est effectivement possible de prétendre que la proposition « Tous les hommes ont un nez » est analytique. Mais cette proposition peut également avoir une nature empirique véhiculant de l'information, information qui peut même s'avérer pertinente si le contexte s'y prête. C'est le cas, par exemple, lorsque des parents sont placés devant leur enfant handicapé. Selon ce que soutient Ennis, ou bien l'affirmation est

empirique et non nécessaire, ou bien l'enfant n'est pas un être humain. En l'occurrence, la logique d'Ennis conduit les amis et la parenté de l'enfant à affirmer aux parents que leur enfant handicapé n'est pas un être humain. Bref, bien qu'il soit possible que cette affirmation n'aide pas à distinguer un être humain parmi les autres, il n'en demeure pas moins qu'elle conserve sa capacité à transmettre de l'information. Et, enfin, cela constitue pour Raywid une raison suffisante pour rejeter la conclusion d'Ennis d'après laquelle cette information est *totale*ment inutile. Pour Raywid, il existe une nuance cruciale entre les propositions « 'X' est inutile » et « 'X' est inutile en vue de la fin 'Y' » (Raywid, 1961, p. 92).

2.5 Eckstein sur la thèse intentionnaliste

Jerome Eckstein, lui, contribue à cette discussion par l'élaboration de plusieurs critiques touchant à des éléments différents de ceux traités par Raywid. Son article « *Is it Possible for the Schools to be Neutral ?* », publié dans la revue *Educational Theory* (1969), poursuit l'objectif principal (Eckstein, 1969, p. 337) de relever les faiblesses et les inconsistances de cette thèse intentionnaliste, qui selon lui sont nombreuses. Entre autres choses, Eckstein entend démontrer que l'affirmation d'Ennis « le postulat de Dewey est faux ou inutile » est elle-même fausse, et cherche à fournir la preuve qu'un des fondements de la thèse intentionnaliste, celui d'« ignorance », est invalide.

2.5.1 Critiques de quelques concepts de la thèse intentionnaliste

Pour commencer, Eckstein rejette la première distinction conceptuelle établie par Ennis entre ce qu'il a appelé la neutralité publique et la neutralité privée. Selon Eckstein, Ennis a construit l'exemple d'un arbitre de basketball uniquement dans le but inavoué de pouvoir attribuer au terme « neutralité publique » une signification référant exclusivement au comportement observable de l'arbitre par la communauté (Eckstein, 1969, p. 338). Le but d'Ennis, explique-t-il, est probablement de discriminer entre les phénomènes objectifs, qualifiés par Ennis de « publics », et les phénomènes subjectifs, dits « privés ». Or, selon Eckstein (Eckstein, 1969, p. 338), il est évident que le domaine du « privé », auquel appartiennent les sentiments, inclut également le phénomène de l'intention. Pourtant, la logique d'Ennis ne semble pas avoir considéré cette possibilité.

D'autre part, Eckstein soulève une deuxième ambiguïté relativement à une autre distinction conceptuelle qui ne semble pas tout à fait plausible chez Ennis. Même prise au sens ordinaire, demande Eckstein, en quoi l'expression « prendre position » s'oppose-t-elle à l'expression « être neutre » ? Est-il vraiment impossible d'affirmer à propos d'une personne qu'elle puisse « prendre position de manière neutre » (*taking a stand in a neutral manner*) (Eckstein, 1969, p. 338) ? N'était-ce pas ce que faisait l'arbitre pendant la partie de basketball ?

2.5.2 Le problème de la validité du fondement de la thèse intentionnaliste

Selon Eckstein, le premier exemple d'Ennis mène à au moins une conclusion importante et possiblement négligée par Ennis. Cette conclusion stipule que Lisa est, ultimement, la seule juge de ses intentions, étant donné qu'elles appartiennent strictement à son domaine privé.

Or, le problème est que puisque le domaine privé de Lisa est impénétrable, il devient alors impossible pour un agent extérieur de sonder ses intentions, et donc de statuer objectivement sur la situation (Eckstein, 1969, p. 339). Lisa peut ainsi déclarer tout ce qu'elle veut, son domaine privé n'en demeure pas moins inaccessible. Pour Eckstein, cette idée est carrément déraisonnable, car elle mène tout droit à la conclusion que toutes les preuves de la partisanerie de Lisa ne provenant pas de son domaine privé demeurent toujours insuffisantes. Autrement dit, même si Lisa jouait un rôle instrumental dans l'issue de l'élection, elle peut néanmoins toujours prétendre, par exemple, qu'elle n'est pas au courant de la tenue de l'élection. Un agent « extérieur » (à Lisa) n'aurait d'autre choix, par conséquent, que de s'en tenir aux propos de Lisa sans pouvoir corroborer quoi que ce soit. Le critère de l'ignorance n'est donc pas valide, conclut Eckstein.

2.5.3 Objections sur les conclusions amenées par la thèse intentionnaliste

Ennis a suggéré que le concept de neutralité peut s'énoncer de la manière suivante : « l'état de ne pas favoriser une position ou une autre ». Ensuite, Ennis a distingué deux sens possibles du terme « favoriser », à savoir les sens discriminatoire et non

discriminatoire. Enfin, Ennis en est venu à formuler deux conclusions, l'une stipulant que le postulat de Dewey est inutile puisqu'il ne communique aucune information s'il est compris en tant qu'énoncé empirique, et l'autre, que la prémisse du postulat deweyen est fausse vu que sa conséquence logique est impossible à réaliser pleinement.

D'abord, Eckstein pense que la première conclusion amenée par Ennis est fausse, car, dit-il, « une bonne portion du savoir actuel est composée de vérités universelles » (Eckstein, 1969, p. 343). Or, « n'est-il pas absurde », demande Eckstein, « d'affirmer, par exemple, qu'aucune information sur les corps physiques n'est communiquée par la loi de la gravité juste parce que cette loi s'applique à l'ensemble des corps physiques ? » (Eckstein, 1969, p. 343).

La deuxième conclusion d'Ennis, dit Eckstein, propose quelque chose d'irréaliste. En effet, il est déraisonnable de la part d'Ennis de s'attendre à ce que les enseignants et les écoles puissent être en mesure d'examiner tous les problèmes sur lesquels une prise de position est possible. Même si la conséquence logique de la prémisse est impossible à respecter en totalité, à nul endroit Dewey n'a exhorté quiconque à devenir omniscient. Dewey semble plutôt insister sur une prise de conscience des positions prises ainsi que sur celles qui sont encore à prendre, termine Eckstein.

2.6 Conclusion

Somme toute, plusieurs autres critiques de la thèse intentionnaliste ont paru pendant les années soixante et soixante-dix. Dans l'ensemble, la majorité des auteurs qui ont examiné avec soin la pédagogie de Dewey développée pendant les années trente ont fini par accepter sa cohérence et ont statué sur son postulat de la neutralité scolaire.

Raywid affirme même « qu'en dehors des cercles de philosophes analytiques la proposition de l'impossibilité de la neutralité scolaire n'est plus un enjeu disputé » (Raywid, 1961, p. 93). Et la raison pour laquelle cette proposition a cessé d'être l'objet d'une controverse, termine Raywid, est que les tentatives de prouver qu'elle peut avoir une nature autre qu'empirique ont échoué.

Par ailleurs, Ennis n'est pas le seul auteur se portant à la défense de l'idée de la possibilité de la neutralité scolaire fondée sur le concept d'« intention ». L'historien des idées Leszek Kolakowski (1927-2009), par exemple, reprend cette position dans son essai « *Neutrality and Academic Values* » (1973) de l'ouvrage *Neutrality and Impartiality : the University and Political Commitment* (Montefiore, 1975, p. 73 à 85). De plus, du côté britannique cette fois, les chercheurs Lawrence Stenhouse et John Elliott, spécialistes en développement de programmes scolaires pour le compte du *Nuffield Humanities Curriculum Project*⁷, ont fondé leur projet pédagogique sur le concept de « neutralité procédurale » (*procedural neutrality*) (Stenhouse, 1972, p. 8 ; Elliott, 1973, p. 39), concept qui emprunte l'idée d'« intention » chez Ennis.

Le contexte sociopolitique difficile des années suivant la Grande Dépression a pressé Dewey, peut-on dire, à trouver une alternative quant à la manière de diriger le processus éducatif au sein des changements sociaux. Au profit d'une dynamique nommée « croissance », Dewey a défendu une approche radicale en pédagogie dont la visée proscrit à l'enseignant l'adoption d'une attitude neutre en classe, vu que cette attitude ne contribue nullement à cet objectif. Cependant, selon l'approche intentionnaliste d'Ennis, Dewey a peut-être délaissé cette option trop hâtivement, et a ainsi laissé une brèche dans la fortification de sa pensée par où les critiques contemporaines peuvent encore s'infiltrer.

⁷ <http://www.nuffieldfoundation.org/nuffield-humanities-curriculum-project>

Dans le prochain chapitre, nous aborderons une autre question, quoique celle-ci est intimement liée à celle de la possibilité de la neutralité scolaire, soit la question de sa désirabilité. Outre une discussion sur cette question opposant le Comité de rédaction de *The Social Frontier* et Dewey à Isaac Leon Kandel, nous ferons intervenir dans un deuxième temps plusieurs autres personnalités telles qu'Hofstadter, Robert Mulvaney, I. A. Snook, Nobuo Shimahara et Donald N. Koster, qui sont tous des auteurs dont les travaux publiés dans les années soixante et soixante-dix apportent une contribution personnelle et différente à ce problème. Ces auteurs ont été sélectionnés en fonction de l'originalité de leur apport à ce débat, ce qui devrait procurer au lecteur une synthèse des avantages et des inconvénients qu'il y a à adopter ou non une attitude neutre par les enseignants.

CHAPITRE III

RÉFLEXIONS ÉTHIQUES SUR LA QUESTION DE LA DÉSIRABILITÉ DE LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE CHEZ DEWEY

3.0 Introduction

Le premier chapitre de ce travail avait comme objectif de présenter la pensée philosophique de Dewey, surtout sa conception morale et celle de l'éducation. L'intention principale était de faire comprendre ce que cherche à accomplir Dewey, sa vision d'une vie sociale croissante et progressive, et de poser un regard sur le moyen qu'il propose pour parvenir à un tel aboutissement, c'est-à-dire l'influence qu'exercent les agents sociaux que sont les écoles et les enseignants.

Afin d'assurer une meilleure cohérence à sa pensée, Dewey a dû ancrer une de ses fondations sur une question pratique, celle du rôle de l'enseignant dans le processus éducatif. Au deuxième chapitre de notre travail, nous avons sciemment insisté sur la question particulière de la possibilité de la neutralité scolaire, ainsi que sur le débat pédagogique que cette question a suscité aux États-Unis pendant les années trente, parce que la concrétisation des normes éthiques de Dewey en matière d'éducation dépend grandement de la conduite de l'enseignant, étant donné que pour Dewey c'est

l'enseignant qui exerce une plus grande emprise sur les impulsions des jeunes. Cette conduite s'est caractérisée par un refus catégorique pour l'enseignant de pouvoir adopter une attitude neutre en classe, quoique ce postulat a ensuite été contesté, voire même été l'objet d'une tentative de réfutation par Ennis, ce dernier pensant que ce postulat était de nature analytique.

Dewey nous fait remarquer dans sa préface à *Expérience et Éducation* (1938) que le temps des échanges abstraits d'arguments se fondant sur des « isme » était révolu ; que l'heure d'expérimenter une réforme en éducation et de la mettre en branle était venue. En effet, comme nous l'avons vu au premier chapitre, un des éléments centraux de la pensée morale de Dewey concerne l'applicabilité contextuelle d'une norme éthique. Et cela vaut également pour la pratique de la neutralité dans les écoles; il ne s'agit pas simplement pour Dewey d'analyser si cela est possible ou non, mais d'entrevoir également si un tel exercice au quotidien chez l'enseignant est désirable ou non pour la société et pour les apprenants. Pour nous, cela signifie que le sujet de la neutralité scolaire doit maintenant être abordé via une autre question, soit celle de la désirabilité de la neutralité dans les écoles, question qui nous amène inévitablement sur la scène éthique.

Si Dewey s'est peu prononcé directement sur la question de la possibilité de la neutralité à l'école, on remarque en revanche qu'il s'est manifesté davantage sur cette autre question qui sera centrale pour nous désormais. Dans les faits, on constate que les réponses apportées par Dewey à ces deux questions peuvent être puisées à l'intérieur du même contexte sociopolitique qu'est celui de la Grande Dépression, c'est-à-dire alors que la polémique sur le sujet pédagogique du rôle de l'enseignant battait son plein de 1934 à 1937 dans le journal *The Social Frontier*.

Cependant, la question de la désirabilité de la neutralité dans les écoles n'a pas conduit Dewey à s'opposer à ses collègues progressistes, comme on pourrait s'y

attendre suite à ce qui a été présenté dans notre deuxième chapitre. Bien au contraire, Dewey a visiblement choisi de travailler cette fois en tandem avec le Comité de rédaction de *The Social Frontier*, afin d'argumenter vigoureusement contre une déclaration faite par le pionnier en éducation comparative Isaac Leon Kandel (1881-1965) par rapport à cette question.

Kandel, dans un article intitulé « *Mobilizing the Teacher* » et publié par le journal *Teachers College Record* en 1934, ce même journal éducatif auquel était affilié *The Social Frontier*, estime que

le siècle en vigueur a débuté avec l'insistance de Dewey pour que l'écart entre la société et l'école soit comblée [...] ; que [selon Dewey] l'école doit mener la société là où elle doit aller [...] ; que c'est l'école qui doit construire un nouvel ordre social [...] ; [et] que ce sont les enseignants qui doivent y veiller audacieusement. (Kandel, 1934, p. 474)

Or, plus loin dans ce même article, Kandel avance qu'« aucune affirmation ne peut être plus naïve pour quiconque est le moins familier avec le progrès de l'éducation » (Kandel, 1934, p. 476). Dans le contexte de la Grande Dépression, les enseignants, demande Kandel, « doivent-ils demeurer neutres en des temps pareils ? À titre d'enseignants, ils ne peuvent rien faire d'autre ! » (Kandel, 1934, p. 477).

Kandel oppose donc à Dewey et au Comité une thèse, laquelle allègue que « suggérer que les enseignants puissent prendre en charge la direction de l'école sans l'accord préalable de la société équivaut d'une part à tirer profit de l'insatisfaction générale (*to capitalize discontent*), et d'autre part à perturber le système éducatif » (Kandel, 1934, p. 477). Mais pour Dewey et le Comité, l'adoption d'une attitude neutre par les enseignants n'est pas pour autant désirable. Nous verrons un peu plus loin dans ce travail qu'il existe pour ces derniers une nuance cruciale entre le fait d'adopter une attitude non neutre et le fait d'adhérer à une position non partisane ; aussi, que leur

combat pour la croissance et pour la démocratie via l'éducation ne consiste en une position ni neutre ni partisane, et que, finalement, opter pour le bien-être de tous ne revient nullement à se faire l'apôtre d'intérêts politiques particuliers.

Cependant, nous ne désirons pas limiter le dernier chapitre de ce travail à ce débat circonscrit entre Kandel, Dewey et le Comité de rédaction. Hofstadter, dans son ouvrage *Anti-Intellectualism in American Life* (1963), défend une thèse qui n'est pas sans rappeler celle de Kandel. De par cette publication, Hofstadter a lui aussi fortement contribué à donner un nouveau souffle à ce débat entamé trente ans plus tôt environ, comme l'a fait avant lui Ennis en 1959. Hofstadter oppose à Dewey la thèse de la désirabilité de la neutralité scolaire, thèse qu'il fonde sur l'idée de « rationalité », c'est-à-dire qu'Hofstadter soutient qu'il est désirable pour un enseignant d'adopter une attitude neutre en classe afin de garantir le développement de la raison, sans restriction pratique et pragmatique. De plus, comme celle d'Ennis avant lui, la thèse d'Hofstadter n'est pas sans causer l'apparition de critiques, le tout revivifiant le débat sur la question de la désirabilité de la neutralité scolaire. Mais cette fois, ce sont I. A. Snook, Robert Mulvaney, Nobuo Shimahara et Donald N. Koster qui se feront les principaux acteurs de cette autre discussion qui s'est déroulée au tournant des années soixante-dix.

Nous débuterons ce chapitre en présentant le problème que Kandel soulève par rapport à la position tenue par Dewey sur la question du rôle de l'enseignant. Ensuite, nous pencherons sur la réplique de Dewey et du Comité. Puis, nous examinerons la thèse d'Hofstadter en nous attardant surtout sur ses critiques des idées de croissance et de direction de l'éducation chez Dewey. Enfin, nous laisserons place à quelques critiques de la thèse d'Hofstadter et aux contributions que les autres auteurs mentionnés amènent à notre question centrale. Tous ces points de vue devraient procurer au lecteur une synthèse des désavantages et des bénéfices qu'il y a pour la société et pour l'éducation à adopter ou non une attitude neutre par les enseignants.

3.1 Kandel, Dewey et le Comité sur la question de la désirabilité de la neutralité scolaire

3.1.1 Kandel sur le problème du rôle de l'enseignant chez Dewey

Les premières décennies du vingtième siècle aux États-Unis sont marquées par l'influence prépondérante de Dewey en matière d'éducation et dans le domaine de la méthodologie pédagogique. Comme il a été expliqué dans les deux chapitres précédents, la vision éducative de Dewey insiste beaucoup sur une proximité très étroite entre l'école et la société. Cette perspective souligne l'idée que l'école n'est pas simplement une société « en miniature », mais qu'elle se doit également de refléter la vie et les intérêts de la communauté dans laquelle elle opère. Dewey est même allé jusqu'à affirmer que c'est l'école qui doit faire figure de proue au sein des changements sociaux, et ainsi faire en sorte que la société aille de l'avant. Et le rôle de l'enseignant n'est rien de moins pour lui que de tenir avec courage et audace les rênes de ce processus.

De plus, comme nous l'avons vu dernièrement, une des difficultés auxquelles ont été confrontés les pédagogues progressistes pendant les années trente, alors qu'ils débattaient sur le sujet du rôle de l'enseignant, a été de prendre conscience du fait que la population était divisée selon des castes sociales, et qu'il est préférable de pencher en faveur de la classe ouvrière étant donné que la masse s'identifie à celle-ci. L'idée de croissance chez Dewey invitait les enseignants à transformer l'éducation de manière à aider à restaurer l'équilibre entre la masse et les privilégiés, c'est-à-dire en rétablissant leur pied d'égalité en évitant le principe d'individualité (*rugged individualism*) (Dewey, 1999), au profit de la collectivité. Et pour que cela puisse se dérouler efficacement, Dewey souhaitait que le processus de l'éducation se munisse

d'enseignants possédant une personnalité hors du commun, et que ce « guide » soit versé dans bien des domaines. Dans l'ensemble, ceci représente l'idée fondamentale du rôle que Dewey cherche à attribuer à l'enseignant lors de son débat avec ses collègues progressistes, résume Kandel (Kandel, 1934, p. 474).

Or, selon Kandel, ce tableau idéaliste que Dewey brosse de l'enseignant et de l'enseignement dépeint une interprétation plutôt naïve de la réalité sociale, puisqu'il n'existe selon Kandel aucune profession – encore moins celle d'enseignant – qui jouit véritablement d'une telle liberté, et qui ainsi peut prétendre aspirer à se situer en dehors des attentes et des obligations sociales et juridiques de sa communauté (Kandel, 1934, p. 475). Kandel accuse Dewey de suggérer aux enseignants d'adhérer à une doctrine expérimentale fondée sur l'idée de liberté académique, liberté qui implique un droit à une pratique « libre », c'est-à-dire qui laisse libre cours à l'enseignant pour « se prononcer sur tout et sur n'importe quoi sans égard pour la responsabilité corrélative à cette liberté » (Kandel, 1934, p. 475). Kandel, lui, soutient que la raison pour laquelle une société décide de maintenir un système scolaire est qu'elle souhaite créer de nouvelles générations à son image : « l'éducation elle-même est essentiellement un processus de transmission culturelle » (Kandel, 1934, p. 475). Par conséquent, l'enseignant, affirme Kandel, ne peut tenir que le rôle de porteur (*bearer*) (Kandel, 1934, p. 475) d'une culture. Le rôle de l'enseignant peut également consister à « transformer » l'éducation, concède Kandel, mais la transformer non pas au sens deweyen du terme, c'est-à-dire qui « crée de nouveaux modèles culturels » (Kandel, 1934, p. 475), mais l'altérer de manière à protéger et à propager « les intérêts les plus larges et les plus permanents de la société » (Kandel, 1934, p. 475). En somme, ce ne sont pas spécifiquement les enseignants qui doivent déterminer le contenu de ces intérêts, mais la société, affirme-t-il.

En des temps troublés, en l'occurrence, dans le contexte de la Grande Dépression, Kandel affirme que le rôle de l'enseignant ne doit se résumer à rien d'autre qu'à

l'adoption d'une attitude neutre en classe. Aux États-Unis, l'école se veut l'institution de tous et pour tous. On y trouve des enseignants protestants, catholiques, juifs, ou encore agnostiques, athés, républicains, démocrates, socialistes, communistes, mais en milieu scolaire ils doivent demeurer « neutres », insiste Kandel, c'est-à-dire « politiquement non partisans » (Kandel, 1934, p. 476). L'adoption d'une attitude neutre par l'enseignant n'implique pas pour Kandel une pratique stérile de l'enseignement, ou une politique d'inertie ; au contraire, il s'agit pour l'enseignant de considérer « tous » les faits pertinents d'une situation problématique afin que l'élève ait une vue plus large du problème, et pour qu'il puisse ensuite construire son propre point de vue. Cela requiert de l'enseignant qu'il connaisse les faits, et non pas qu'il se « réfugie derrière le prétexte de la liberté académique afin d'excuser ses digressions » (Kandel, 1934, p. 476), et de s'en tenir à ses préférences personnelles. Mais le chemin que la morale psychologique de Dewey semble montrer du doigt, écrit Kandel, se dirige dans une direction opposée. Contextuellement, cette morale insiste sur le fait que le progrès et la croissance ne sont réalisables qu'en embrassant une vision sociale et politique spécifique, soit celle de la démocratie, et que cela suffit à justifier le droit à l'enseignant de favoriser ce point de vue en classe. Mais le produit scolaire ne doit pas découler uniquement de la décision de l'enseignant, répète Kandel (Kandel, 1934, p. 477).

En résumé, pour Kandel, c'est la société entière qui détermine quels changements doivent avoir lieu, et quand ces changements doivent entrer en vigueur : « l'école ne précède pas la transformation culturelle, mais la suit » (Kandel, 1934, p. 477). Même l'idée de démocratie ne doit pas être une idéologie imposée. D'ailleurs, dans les faits, observe Kandel, le progressisme de Dewey, « répandu et promu aux États-Unis durant une période d'au moins trois décennies, n'a accompli que très peu pour éradiquer les cancers qui rongent la culture et la société » (Kandel, 1934, p. 479). La rhétorique sur laquelle s'assoit la ferveur de Dewey est peut-être raffinée (*fine*) (Kandel, 1934, p. 477), admet Kandel, mais somme toute très peu persuasive ; elle

finira tout au plus comme un « slogan que l'on peut scander », conclut-il (Kandel, 1934, p. 477).

3.1.2 Réplique de Dewey et du Comité

D'emblée, on peut affirmer que la réplique de Dewey et du Comité de rédaction se fonde sur une idée clairement exprimée par le titre de l'essai qu'ils ont réalisé de concert à l'intention de Kandel : « *Non-Partisanship or Neutrality?* » (1936).

En effet, pensent Dewey et le Comité, « une interprétation confuse entre [les idées de] non partisanerie et de neutralité (*on the fence*) assaille les sciences sociales » (le Comité, 1936, p. 205). Contrairement à ce que Kandel soutient, Dewey et le Comité sont en total désaccord avec l'idée que la neutralité (*fence sitting*) devrait être une « règle universelle » (le Comité, 1936, p. 205). Kandel avance que ce n'est pas uniquement l'enseignant mais la société dans sa totalité qui doit constituer l'auteur du critère de sélection du contenu du programme scolaire. Mais pour Dewey et le Comité, le problème que pose cette affirmation de Kandel est que la population ne parvient que très rarement à concilier un tel accord, c'est-à-dire à faire converger l'ensemble de ses intérêts particuliers et hétérogènes. Et pourtant l'école doit continuellement enseigner quelque chose, en dépit des divergences d'intérêts des membres de la collectivité. D'autre part, qui reprocherait à l'école, demandent Dewey et le Comité, de prendre position contre la pauvreté et l'itinérance, par exemple, qui sont des phénomènes grandissants depuis l'avènement de la Grande Dépression ? (le Comité, 1936, p. 205). Promouvoir l'idée de démocratie constitue définitivement une prise de position non neutre, concèdent Dewey et le Comité (le Comité, 1936, p. 205), mais s'agit-il pour autant de partisanerie ? Adopter une position non neutre

ne signifie pas nécessairement adhérer à une position partisane, remarquent Dewey et le Comité, contrairement à ce que suggère Kandel : « [le fait de] promouvoir les changements sociaux appropriés a rencontré des objections alléguant que cela constitue une forme de partisanerie » (le Comité, 1936, p. 205). Mais la thèse que défendent Dewey et le Comité suggère que cela ne relève que d'une « confusion terminologique » (le Comité, 1936, p. 205).

Pour Kandel, l'adoption d'une attitude neutre par l'enseignant consiste à « présenter les faits sans influencer l'élève vers quelque finalité prédéterminée » (cité dans le Comité, 1936, p. 205). Or, dans le contexte particulier de la Grande Dépression, contexte marqué par de graves conflits économiques et sociaux, Dewey et le Comité s'interrogent : « que peut-il résulter d'une telle pratique scolaire ? » (le Comité, 1936, p. 205). D'une telle praxis, avancent-ils, il ne peut ressortir qu'une « opposition à l'enseignant et à l'école de la part d'un ensemble restreint de la population revendiquant leurs intérêts propres » (le Comité, 1936, p. 205). Dewey et le Comité déduisent que « si l'enseignant cède sous la pression d'un tel groupe d'intérêts particuliers, alors cet enseignant est partisan ; mais s'il refuse de céder, il devient intentionnellement non neutre » (le Comité, 1936, p. 205). Or, le problème est que cette avenue « force la pratique scolaire à choisir entre ces deux options », affirment Dewey et le Comité (le Comité, 1936, p. 205). Et « être partisan », poursuivent-ils, « équivaut à prendre parti pour une portion de la population plutôt que pour son intégralité » (le Comité, 1936, p. 205). Selon Dewey et le Comité, lorsqu'une société fait face à des difficultés importantes, il est acceptable que l'enseignant prenne sur lui le fait d'insister sur un point de vue en particulier, à condition que ce point de vue prenne en compte la société en entier.

En résumé, Dewey et le Comité soutiennent que la neutralité scolaire n'est rien d'autre qu'une forme « méprisante et dédaigneuse d'idéalisme » (*lofty idealism*) (le Comité, 1936, p. 206). Cette pratique pédagogique, concluent-ils, ne mène qu'à de la

« partisanerie par l'entremise d'un silence imposé » (le Comité, 1936, p. 206). Puisque pour eux la neutralité à l'école n'est ni possible ni désirable, les conséquences sont que l'enseignant ne peut adopter qu'une attitude franche quant aux lacunes sociétales qu'il peut pallier contextuellement, et combler ces déficits sociaux ne s'effectue efficacement que si l'enseignant vise le bien-être de l'ensemble de la population plutôt qu'une fraction (le Comité, 1936, p. 206).

3.1.3 Conclusion

Cette conversation entamée par Kandel, Dewey et le Comité sur la question de la désirabilité de la neutralité scolaire est « réamorcée » au tournant des années soixante-dix, après une période de tranquillité relative. Ce que nous proposons maintenant n'est pas la reprise, à proprement parler, de leur débat par d'autres auteurs, mais l'aboutissement de ce débat. Non pas que la question de la désirabilité de la neutralité scolaire soit devenue dernièrement un objet sans intérêt philosophique, mais comme le fait remarquer Snook, les débats pédagogiques sur cette question n'ont connu essentiellement que deux grandes périodes de fertilité, la première étant les années suivant la Grande Dépression, et l'autre durant les années soixante et soixante-dix (Snook, 1972, p. 278). Et c'est pour cela que nous désirons maintenant exploiter les idées mises de l'avant pendant cette deuxième et « dernière » phase importante. Dans l'ensemble, les thèses développées lors de cette période posent un regard historique sur ce problème, et cherchent ainsi à être plus « objectives » en apportant et en rapportant plus de faits, plutôt que d'être ancrées dans un contexte politique et social en particulier. Pour Hofstadter, que nous évoquerons dans la prochaine section, l'écart temporel séparant les années trente des années soixante constitue une fenêtre par laquelle l'on peut observer les conséquences

pratiques des normes de Dewey. Et parmi ces conséquences figurent beaucoup de « dommages culturels », c'est-à-dire des problèmes portant sur ce qu'Hofstadter appelle l'« intellectualisme » de la pédagogie de Dewey, et aussi certaines difficultés touchant à la compréhension des idées de « croissance » et de « direction » chez Dewey. Cela amènera Hofstadter à confirmer son hypothèse selon laquelle la neutralité scolaire est désirable si l'on souhaite que l'école accomplisse ce pour quoi elle a été conçue : développer la rationalité.

3.2 Hofstadter sur la nature et la finalité de l'éducation

Selon Hofstadter, l'idée d'« école » représente une entité fermement engagée envers certaines valeurs fondatrices, telles que la liberté, la rationalité et l'enquête (Hofstadter, 1968, p. 583). Et cette liberté, écrit-il, a certaines exigences qui font inextricablement appel à notre capacité à la pensée désintéressée.

Ces engagements-ci, affirme Hofstadter, supportent une croyance sous-jacente, à savoir que l'école devrait jouer le rôle suprême de « balancier » (*balance wheel*) (Hofstadter, 1968, p. 585) intellectuel et spirituel. Réaliser cet idéal, cet « utopisme » comme l'accuse Dewey (Dewey, 1937, p. 237), s'avère peut-être un « projet fort ambitieux, voire peut-être même impossible » (Hofstadter, 1968, p. 586), mais il n'en demeure pas moins que la société ne doit pas pour autant renoncer à ce but ultime. L'école demeure un lieu précaire, fragile, car la liberté dont elle jouit demande une certaine retenue de la part de son personnel, retenue qui doit être imposée non pas depuis l'extérieur, mais depuis l'intérieur, c'est-à-dire qui doit être le résultat d'une autodiscipline de leur part. Cette fragilité tient au fait que l'école offre des services reliés à l'instruction et à l'information, et que plusieurs pensent qu'elle ne devrait

s'en tenir qu'à cela, alors que d'autres soutiennent que l'école devrait devenir un forum voué à l'action politique et sociale, qui doit participer aux changements sociaux, et qui devrait donc emprunter une direction particulière, comme les idées de « croissance » et de « démocratie » en témoignent chez Dewey. Mais afin d'accomplir pleinement sa mission éducative, l'école, défend Hofstadter, ne doit endosser aucun parti, ne serait-ce que les idées larges de croissance et de démocratie suggérées par Dewey. Si l'école devenait un lieu politique, elle en viendrait bien vite à perdre l'essence même de sa vocation, et s'écarterait alors de sa mission originelle, qui est d'éduquer, et non pas d'endoctriner.

Bref, pour Hofstadter, le personnel enseignant doit persister dans son devoir de résister à la tentation trop facile de succomber aux demandes contextuelles de la société, et ce, en n'épousant aucun engagement politique, aussi « attrayant » ou utile soit-il. Les enseignants doivent d'abord et avant tout être ce qu'Hofstadter appelle des « intellectuels », l'« intellectualisme » étant une autre idée fondatrice de sa thèse.

3.2.1 Hofstadter sur le problème de l'« intellectualisme » de la pédagogie de Dewey

Dans *Anti-Intellectualism in American Life*, Hofstadter avance la thèse générale que la culture états-unienne a été aux prises avec de sérieux problèmes depuis la Grande Dépression, problèmes ayant surtout trait à la manière dont le développement de la raison s'est déroulée dans la culture (Hofstadter, 1963, p. vii).

Plus spécifiquement, c'est dans les années cinquante qu'une expression en particulier a été forgée par les intellectuels, et est devenue rapidement familière, afin de qualifier l'ensemble de ces problèmes qui touchent surtout aux domaines culturel et

éducatif (Hofstadter, 1963, p. 3). Cette épithète, cet « anti-intellectualisme » (*anti-intellectualism*), peut aisément être clarifiée en la distinguant de l'idée d'« intelligence ».

Pour Hofstadter, l'intelligence est « l'excellence de l'esprit utilisée à l'intérieur d'un contexte immédiat et dont la portée est plus courte ; elle est manipulatrice, ajustable et infailliblement pratique » (Hofstadter, 1963, p. 25). L'« intelligence » travaille à l'intérieur d'un cadre plus limité, et avec des buts « externes » et clairement énoncés, et tend à écarter toutes questions qui n'aident pas à l'accomplissement de ces buts particuliers.

L'« intellectualisme » représente pour Hofstadter l'aspect « critique, créatif et contemplatif de l'esprit » (Hofstadter, 1963, p. 25). Là où l'intelligence « cherche à saisir, à manipuler, à ordonner, à ajuster », l'« intellectuel », lui, « examine, réfléchit, s'interroge, théorise, critique et imagine » (Hofstadter, 1963, p. 25). L'intelligence va plutôt chercher à saisir un sens immédiat et va l'évaluer contextuellement, alors que l'« intellectuel » va évaluer l'évaluation à partir du point de vue du tout. Pour reprendre une distinction politique faite par Max Weber, celle de « neutralité axiologique », on pourrait dire que l'individu « intelligent », au sens conféré par Hofstadter, use, dans le quotidien, de ses idées comme instruments, et vit donc *pour* ses idées, tandis que l'« intellectuel » est détaché des idées (*men live off ideas, not for them*) (Hofstadter, 1963, p. 27). L'individu « intelligent », en tant que professionnel et membre d'une société, possède une gamme de compétences qu'il met à la disposition de la société, et en ce sens il utilise son esprit à des fins externes et prédéterminées. C'est cet élément précis, tranche Hofstadter, « le fait que ces fins soient déterminées en fonction d'un point de vue ou selon des intérêts particuliers situées en dehors du processus intellectuel lui-même », qui permet de poser une distinction plus nette entre le « fanatique » (*zealot*), qui vit (pour) ses idées, et l'« intellectuel », qui vit de façon désintéressée par rapport aux idées (Hofstadter,

1963, p. 27), même vis-à-vis des siennes. Or, selon Hofstadter, du point de vue de la rationalité, un problème éthique se pose lorsque « l'esprit ne vit obsessionnellement que pour une idée singulière » (Hofstadter, 1963, p. 27).

S'il y a bien une discipline dans la première moitié du vingtième siècle qui a été affaiblie par la « vague » anti-intellectuelle, c'est définitivement celle de l'éducation (Hofstadter, 1963, p. 51). Et s'il en a été ainsi, c'est à cause de l'influence qu'elle a subie, et quand on essaie de cerner les sources de cette influence, un cas spécifique attire inmanquablement notre attention, plus que tout autre cas possible pour ce qui est de ce domaine en particulier, à savoir le « cas de Dewey ». Non pas l'individu lui-même, spécifie Hofstadter, mais plutôt le phénomène progressiste en éducation auquel Dewey a prêté son nom, et qui s'est développé aussi *en* son nom, parfois bien malgré lui.

Le type de force éducationnelle que Dewey défend pose un problème éthique pour la science éducative elle-même, pense Hofstadter, parce qu'elle s'est bâtie sur un certain nombre de prémisses souvent vagues, mal interprétées, ou surinterprétées, et surtout sur une « conception idéologique étroite ayant des préférences prédéterminées pour l'utilité et la science » (Hofstadter, 1963, p. 51). Bref, pour Hofstadter, la conception pédagogique de Dewey représente à bien des égards une entrave pour le cours du développement de la rationalité. La neutralité dans les écoles, au contraire, garantit la non interruption du processus éducatif dans toute sa plénitude, et ainsi cette pratique scolaire incarne pour Hofstadter l'idée d'un gardien qui s'acharne à conserver intacte l'intégrité de cette fin éducative suprême qu'est l'enquête critique, toute autre valeur lui étant subordonnée (Hofstadter, 1968, p. 584). Enfin, comme l'affirme également Ennis, bien qu'il soit impossible pour l'enseignant d'adopter une attitude neutre à tout moment et par rapport à toute controverse rencontrée (Ennis, 1961, p. 106), la méthodologie scolaire doit néanmoins avoir comme objectif final la neutralité (Hofstadter, 1968, p. 586), croit Hofstadter.

En bref, la thèse qu'Hofstadter oppose à Dewey maintient que l'éducation, « afin de réaliser sa nature, [...] doit dépendre de quelque chose de moins précaire que la balance momentanée des forces sociales en vigueur » (Hofstadter, 1968, p. 585). Dans le milieu éducatif, adopter une attitude autre que celle de la neutralité amène nécessairement tout un lot de problèmes (Hofstadter, 1968, p. 585), termine Hofstadter, et ce sont quelques-uns des problèmes observés par Hofstadter que nous reprendrons ici, en nous servant surtout des idées de croissance et de direction de l'éducation chez Dewey.

3.2.2 Le problème pédagogique de l'idée de croissance chez Dewey

Le fait que Dewey ait choisi de rapprocher l'idée d'éducation nouvelle de celle de croissance tient du romantisme, et cette fusion idéologique est aussi une manifestation évidente de son influence postdarwinienne, avance Hofstadter. Ainsi conçue, l'idée d'éducation chez Dewey revêt une forme qu'Hofstadter qualifie d'« irrésistible » (Hofstadter, 1963, p. 373). Cet aspect « charmant » (*charming*) (Hofstadter, 1963, p. 368) de sa pensée est imputable au fait que Dewey s'est servi d'une antithèse entre le développement de l'individu et les impératifs d'un ordre social déterminé, un peu comme Rousseau l'avait fait avant lui.

Le côté « charismatique » (Hofstadter, 1963, p. 373) de l'idéologie deweyenne se caractérise par un fort engagement envers la conception d'un développement naturel de l'enfant allant à l'encontre d'une société dite artificielle. Ce legs deweyen fait allusion à une connexion entre le processus d'apprentissage et le monde naturel. À première vue, cette expression de l'idée d'éducation chez Dewey peut paraître sublime, parce que son idée de croissance est un concept qui exclut toute connotation

de « perte » (*shrinkage*) (Hofstadter, 1963, p. 373), c'est-à-dire que la « croissance » renvoie à une dynamique sociale qui, à l'époque, était perçue comme étant « rafraîchissante, réfléchie et intentionnelle » (*refreshingly unmechanical*) (Hofstadter, 1963, p. 373). La croissance chez Dewey signifie implicitement que ce concept rend justice à l'idée que l'éducation est un processus cumulatif, menant notre esprit et notre personnalité à quelque chose de plus large, de plus complexe, de plus puissant, même, et pourtant, aussi, de plus raffinée, et que, donc, le processus éducatif au sens deweyen échappe à toute connotation mécaniste.

Cependant, en pratique, affirme Hofstadter, l'idée de croissance s'est révélée une source de difficultés quasi insurmontables : « je crois qu'une fois entre les mains de certains adeptes de Dewey cette idée est devenue une des métaphores les plus malveillantes (*mischievous*) de l'histoire de l'éducation moderne » (Hofstadter, 1963, p. 373). Plusieurs interprétations souvent incompatibles et bourrées de contresens ont été formulées, sans toutefois qu'aucune ne soit totalement satisfaisante. Par conséquent, cette idée est demeurée ni plus ni moins qu'une métaphore projetant l'image d'un processus naturel et animal, et l'éducation, envisagée comme un processus social factice. La croissance de l'enfant, prise au sens littéral, est une idée qui a été « réduite » à un processus biologique automatique et déterminé par le bagage génétique, ne nécessitant rien d'autre que des soins corporels routiniers et de la nourriture.

Or, selon Hofstadter, une des conséquences les plus nuisibles causées par cette conception a été de « détourner les intérêts sociaux de l'éducation pour la ramener à une fonction personnelle » (Hofstadter, 1963, p. 373). L'apport de l'idée de croissance pour la pratique éducative aux États-Unis a grandement contribué à déséquilibrer l'importance accordée aux besoins de l'enfant et à ceux de la société. Cette idée a provoqué une déstabilisation qui s'est démarquée par une fixation pour les intérêts de l'enfant, cela au détriment de ceux de la société. D'ailleurs, Bode

également en est venu à la même conclusion dans *Progressive Education at the Crossroads*

Aucun aspect du mouvement progressiste en éducation n'est plus familier que celui de l'éducation en tant que doctrine de la croissance. Cette doctrine a été utilisée à la fois comme une déclaration de guerre et comme une profession de foi [...] Pris comme un culte, cela a signifié que l'éducation devait être centrée sur l'enfant, c'est-à-dire que les indices sur les procédures éducatives à prendre devaient être puisés dans les intérêts et dans les besoins de l'enfant. (Bode, 1938, p. 73)

Pour la pratique scolaire, le concept deweyen de « croissance » a invité les enseignants à établir un contraste infidèle et attentatoire (*invidious*) entre l'autodétermination de l'enfant, jugée moralement bonne, et son façonnement depuis l'extérieur, dont la pratique par les écoles devint méprisée. Après la cristallisation de cette dualité dans le milieu scolaire, peu d'enseignants sont restés fidèles au caractère ultimement social que Dewey a essayé d'infuser à l'idée d'enseignement. Pour Hofstadter, le concept de croissance chez Dewey est devenu l'otage d'enseignants qui croient ardemment en une école centrée sur l'enfant. Si Dewey espérait installer une synthèse harmonieuse entre les besoins de la société et ceux de l'enfant, Hofstadter pense que les effets réels aux États-Unis d'une éducation vue comme une « croissance » ont été ceux d'une « exaltation de l'enfant au point d'en oublier presque les problèmes sociaux » (Hofstadter, 1963, p. 374).

3.2.3 Le problème pédagogique de la direction de l'éducation chez Dewey

Le sujet de la direction de l'éducation chez Dewey pose aussi un problème pratique comparable à celui occasionné par son idée de croissance. Bien qu'il ne soit généralement pas admis que Dewey ait argumenté en faveur d'une absence de direction de l'éducation, Dewey, en revanche, a échoué à baliser la voie que doit emprunter la pratique scolaire afin de réaliser cette « croissance ». Dans *Démocratie et Éducation*, Dewey dit : « il est aussi absurde pour les parents que pour l'enseignant de proposer ses propres objectifs comme les objectifs appropriés de la croissance de l'enfant, que pour le fermier d'élaborer une théorie de l'agriculture indépendamment des conditions » (de Singly, 2011, p. 190). Or, le problème auquel fait allusion cette citation est que Dewey, en utilisant le concept de « croissance » afin d'éclairer son idée d'éducation, et vice versa, n'a pas été en mesure de formuler un critère pratique adéquat en vertu duquel l'enseignant doit diriger l'enfant (Hofstadter, 1963, p. 375). Selon Hofstadter, l'absence d'indications précises et concrètes chez Dewey pour diriger le processus éducatif a grandement contribué au fait que l'adepte de cette pédagogie avait en main un mandat qui l'encourageait à exercer un minimum de supervision sur la conduite de l'enfant, et à discriminer sur ses impulsions, sans toutefois avoir quelque repère transparent. L'idée de croissance chez Dewey, affirme Hofstadter, ne montre nullement vers « où » exactement l'éducation doit aller ; tout ne demeure qu'abstrait, implicite. Diriger les impulsions des jeunes requiert un but en éducation, ou, du moins, une forme de prévision de la part de l'adulte de ce que devrait être l'enfant, ou de ce qu'il devrait savoir, soutient Hofstadter (Hofstadter, 1963, p. 375). Mais, Dewey s'est borné à répondre à cela : « laissons la nature de l'enfant accomplir sa propre destinée » (Dewey, 1956, p. 31), et Hofstadter croit que la notion deweyenne de « destinée » implique nécessairement une visée hors du temps, et qui n'est certainement pas envisagée par l'enfant lui-même (Hofstadter,

1963, p. 375). Et c'est pour cette raison qu'Hofstadter pense que la finalité de l'éducation nouvelle de Dewey, aussi ingénieuse et fertile pouvait-elle être, est devenue, dans les faits, confuse, voire futile. Une bonne part de ce qu'elle avait à dire sur les procédures en enseignement avait une valeur méthodologique, mais ce contenu est demeuré flou, et parfois anarchique, surtout quand venait le moment de décider *pour quoi* ces méthodes devaient être utilisées.

En résumé, la conception progressiste de l'éducation chez Dewey a proposé des techniques d'apprentissage pertinentes, mais demeurait vague quant aux visées pratiques recherchées. Et au final, Hofstadter pense que contrairement à ce que Dewey prétend suite au débat qu'il a tenu avec ses collègues dans les années trente sur le sujet de la neutralité scolaire, seule l'adoption d'une attitude neutre par les enseignants est en mesure d'assurer l'« indéfectibilité » du processus éducatif. Seule l'application d'une politique de neutralité dans les écoles est à même de prévenir l'avènement d'autres dommages culturels causés par la mise en pratique d'une seule idée obsessive, comme en témoigne l'idée de croissance chez Dewey (Hofstadter, 1963, p. 387-388).

3.3 Snook sur la désirabilité de la neutralité scolaire

Bien que Snook voit aussi l'idée de neutralité scolaire comme le moyen idéal pour développer la rationalité en milieu scolaire, il apporte en revanche quelques nuances à cette approche le distanciant nettement d'Hofstadter. Pour Snook, l'idée que l'éducation ne doit se préoccuper que de développer la rationalité est un truisme (Snook, 1972, p. 283). « Développer la rationalité » signifie pour lui distinguer « ce qui est vrai de ce qui est faux », et « ce qui est raisonnable de ce qui est

déraisonnable » (Snook, 1972, p. 283). « Aucune école digne de ce nom », affirme Snook, « ne peut être indifférente à l'égard de la vérité, de la fausseté (*falsity*) et de la cohérence de la logique » (Snook, 1972, p. 280). Concrètement, cela implique pour l'école d'enseigner des « méthodes pour la pensée critique » et « les dispositions nécessaires à leur utilisation » (Snook, 1972, p. 284). C'est pourquoi Snook croit que la réponse à la question de la désirabilité de la neutralité dans les écoles ne peut être établie qu'à partir du point de vue de la « rationalité », lequel est universel et « ne dépend pas d'une justification politique » (Snook, 1972, p. 285).

La rationalité, affirme Snook, représente l'aboutissement d'une dynamique sociale qui est incorporée graduellement dans l'enfant, et cela par l'entremise d'une transmission équilibrée des traditions et de leur critique. Selon lui, « élargir » la raison représente une fin réalisable si et seulement si on enseigne quelque chose à l'enfant ; autrement dit, le principe de la neutralité scolaire n'est pas enfreint parce que le programme scolaire a un contenu sélectif. Pour Snook, violer le principe de la neutralité a lieu lorsqu'un enseignant s'arroge le droit de favoriser certains intérêts politiques ou religieux, comme l'encourage manifestement la conception deweyenne de la pratique scolaire (Snook, 1972, p. 284). En pratique, affirme Snook, appliquer le principe de la neutralité dans les écoles est une tâche difficile, quoique pas impossible, mais l'appliquer de façon cohérente demande impérativement de clarifier d'abord le terme « école », ce que bien des auteurs ont omis de faire. Le problème, soulève-t-il, est que le terme « école » est polysémique, et que chaque sens dégagé peut mener la question traitée à des conclusions différentes. Nous verrons ici les deux sens principaux définis par Snook.

Premièrement, l'« école » peut prendre le sens large de « système scolaire » (Snook, 1972, p. 284). Si ce terme fait allusion à une telle entité, alors pour Snook il est évident que le système scolaire doit adhérer au principe de neutralité, et ce afin d'éviter de donner naissance à une forme d'orthodoxie, ou à un type de doctrine

dogmatique, qui interdirait ou exclurait toute autre perspective idéologique. Si c'était le cas, cela aurait comme répercussion inévitable la diminution de l'engagement de l'école envers la rationalité, c'est-à-dire que l'on verrait apparaître certains domaines du savoir où la liberté de les critiquer et de les explorer serait sapée.

D'autre part, l'« école » peut également signifier plus spécifiquement l'« ensemble des enseignants » (Snook, 1972, p. 284). Dans ce cas, pense Snook, la situation ne s'apparente pas tout à fait à celle où l'« école » est comprise comme un système scolaire. Dans ce cas-ci, Snook croit qu'il est désirable que l'enseignant adopte une attitude neutre relative, ce qui signifie que la posture prise par l'enseignant doit prendre en considération plusieurs facteurs contextuels, dont la nature du sujet débattu et le cheminement des étudiants. Le rôle de l'enseignant chez Snook ne se limite pas à se dédier corps et âme à la neutralité elle-même, comme il semble être le cas chez Hofstadter, mais à développer la raison. Cela implique pour l'enseignant d'user de son jugement et de son discernement afin de sélectionner le contenu scolaire en fonction de ce qui est requis contextuellement par son engagement envers la rationalité. Par exemple, si un enseignant constate que dans l'ensemble ses élèves montrent une mentalité conservatrice, son devoir consisterait à insister un peu plus sur le point de vue libéral, afin de donner à l'apprenant l'accès à une vision plus large du problème. C'est pour cette raison que Snook soutient qu'il n'est pas toujours ni raisonnable ni désirable que les enseignants soient neutres. La neutralité symbolise parfois un moyen efficace pour former la raison, mais à certains moments, cette finalité exige plutôt d'insister sur un point de vue en particulier.

En résumé, bien que Snook adopte l'essentiel de la position d'Hofstadter sur la question de la désirabilité de la neutralité scolaire, son approche peut être qualifiée de moins radicale que celle d'Hofstadter, dans la mesure où Snook accepte, lui, un compromis au nom du développement de la rationalité. En effet, persévérer dans cette voie, c'est-à-dire poursuivre cet objectif ultime, réclame parfois de la part de

l'enseignant qu'il mette de côté son impartialité, et qu'il insiste sur un point de vue en particulier, croit Snook (Snook, 1972, p. 285).

3.4 Mulvaney sur la non-désirabilité de la neutralité scolaire

Mulvaney, lui, apporte à cette discussion une vue contrastante, du moins, si on juxtapose sa thèse à celles d'Hofstadter et de Snook. Selon lui, beaucoup d'auteurs élaborent une thèse sur la question de la désirabilité de la neutralité scolaire délaissant à dessein plusieurs éléments sur lesquels on ne peut pourtant pas fermer les yeux, reproche-t-il, et cela a pour effet de tronquer l'objectivité de leur position et d'affaiblir leur thèse (Mulvaney, 1971, p. 450).

La perspective de Mulvaney sur cette question devient plus compréhensible si on décortique d'abord son idée d'« engagement » (*commitment*), qui est pour lui l'antithèse de l'idée de neutralité. Mulvaney attribue deux sens à cette idée, soit l'engagement de types moral et juridique. Un « engagement juridique », définit Mulvaney, correspond à une « obligation présumée et fixée par un accord commun, un contrat » (Mulvaney, 1971, p. 446). Or, toute école, n'eu égard au niveau d'instruction scolaire qu'elle dispense, contracte nécessairement ce genre de responsabilités inhérentes. Les activités quotidiennes d'une école incluent forcément l'entretien d'un bâtiment, par exemple, la gestion de l'espace, du nombre d'élèves par classe, du matériel, etc. Les écoles font partie d'une société, la servent, et ne peuvent donc pas se dérober à leurs responsabilités. Et selon Mulvaney, il n'est pas désirable que l'école soit neutre parce qu'elle dérogerait aux conditions nécessaires à sa propre survie, et ainsi le contexte même rendant possible sa mission éducative se trouverait d'emblée anéanti. Pour Mulvaney, défendre l'idée de la désirabilité de la neutralité

scolaire constitue en principe une forme d'autocontradiction, et factuellement, une forme d'autodestruction de la part de l'institution (Mulvaney, 1971, p. 447).

L'idée d'« engagement moral » de Mulvaney, elle, conduit à la même conclusion. Ce concept implique une décision « qui engage dans une certaine ligne comportementale » (*to embark upon a certain path of action*) (Mulvaney, 1971, p. 446), c'est-à-dire qui représente un choix moral. Une école, surtout l'université, fonde son activité sur des principes moraux tels que l'enquête libre, la persuasion rationnelle, l'autonomie et la vérité. Or, que la soi-disant « neutralité » dans les écoles fasse fi de ces engagements moraux est impensable pour son bon fonctionnement, affirme Mulvaney. L'essence même de l'idée d'« école » repose nécessairement sur un code moral particulier rendant possible quelque mission éducative (Mulvaney, 1971, p. 450). En ce sens, conclut Mulvaney, une école ne peut pas, d'emblée, adopter une attitude neutre, pas plus qu'il ne soit désirable qu'elle tente de le faire, car son existence même prouve qu'elle jette forcément son dévolu sur des engagements d'ordre moral et légal, engagements qui lui permettent ensuite de s'enligner sur une tâche éducative.

3.5 Shimahara et Koster sur la non-désirabilité de la neutralité scolaire

À quelques détails près, les thèses de Shimahara et de Koster convergent mais défendent des raisons différentes pour lesquelles l'idée de la neutralité dans les écoles représente un danger pour la société et pour l'éducation.

L'analyse d'Hofstadter en est venue à une conclusion importante, dit Shimahara, laquelle stipule que la visée éducative doit reposer « sur quelque chose de moins précaire que la balance momentanée des forces sociales » (cité dans Shimahara, 1969,

p. 19). Or, Shimahara croit que cette vision est déconnectée de la vie sociale. Il suffit d'observer autour de nous, dit-il, pour se rendre compte que l'école est un milieu fortement influencé par la politique (Shimahara, 1969, p. 19). Par exemple, l'objectif abstrait qu'est la recherche rationnelle est, dans les faits, et en bonne partie, « déterminée par les investissements privés des industries et par les politiques prioritaires gouvernementales en vigueur » (Shimahara, 1969, p. 19).

L'enquête libre, affirme Shimahara, représente pour bien des penseurs la finalité suprême de l'école, et Shimahara se compte parmi eux. Toutefois, le problème que Shimahara soulève est que cette finalité ne peut s'accomplir que si « elle s'identifie à la vie sociale » (Shimahara, 1969, p. 19). Pour Shimahara, le problème se situe donc au niveau de la référence, c'est-à-dire qu'Hofstadter ne fournit pas de référence pratique en vertu de laquelle l'enquête libre s'avère pertinente. Si l'adoption d'une attitude neutre par l'école conduit l'enquête rationnelle à ne point interagir ni dialoguer avec la vie sociale, alors cette enquête, affirme Shimahara, se compare à « un processus isolé en laboratoire » (Shimahara, 1969, p. 19). C'est-à-dire que le processus même de l'enquête rationnelle, entendu au sens conféré par Hofstadter, est condamné à être réduit à un « monologue entièrement détaché d'un dialogue avec la vie sociale » (Shimahara, 1969, p. 19), et alors la connaissance ne profite à aucun être humain, et n'améliore en rien son sort.

À l'instar de Dewey, Shimahara conçoit la vie sociale comme un continuum opérant « dans tous les processus de l'évolution, incluant le processus psychoculturel » (Shimahara, 1969, p. 19). L'enquête rationnelle libre et l'action sociale doivent se situer à l'intérieur d'un seul et même processus évolutif appartenant à l'entreprise culturelle humaine. La théorie et l'action humaine ne doivent pas devenir des « entités hétérogènes autodéterminées » (Shimahara, 1969, p. 19), mais doivent plutôt faire partie d'une relation complémentaire et symbiotique. C'est pourquoi Shimahara refuse catégoriquement d'endosser une des conséquences possibles de la position

d'Hofstadter, soit celle de « l'illusion qu'est l'homme désintéressé » (*dissociated man*) (Shimahara, 1969, p. 19) de la vie sociale.

En somme, Shimahara croit que l'adoption d'une attitude neutre dans le milieu scolaire est très dangereuse parce que « la véritable nature d'une telle exigence cache le désir déguisé d'un monologue unilatéral » (Shimahara, 1969, p. 20). Cette attitude engendre la diminution de la sensibilité des élèves à l'égard des problèmes sociaux, et dévalorise l'importance de leurs responsabilités sociales.

Koster, lui, ajoute que l'adoption d'une attitude neutre par l'école, surtout par l'université, rend la transmission du savoir inefficace et stérile car « sans effet » (*ineffectual*) (Koster et Solberg, 1970, p. 12). Selon lui, l'institution universitaire qui agit ainsi ne fait rien de plus que « jouer le rôle de l'autruche » et, pense-t-il, « une tête enfouie dans le sable revient à ne pas avoir de tête du tout » (Koster et Solberg, 1970, p. 12).

Koster reprend l'idée de « liberté scolaire » défendue par Hofstadter. Il affirme que cette idée peut s'interpréter autrement, à savoir qu'elle sous-entend également une forme de flexibilité applicable dans le milieu universitaire, flexibilité octroyant à cette institution le droit de prendre position sur ce qu'il appelle les sujets « vitaux » (*vital*) (Koster et Solberg, 1970, p. 12).

Il est vrai, concède Koster, qu'une prise de position politique de la part d'une université puisse entraîner des problèmes, mais les facultés des universités doivent user de temps à autre de ce pouvoir « afin que les écoles soient réellement un instrument du changement social » (Koster et Solberg, 1970, p. 12). *A fortiori*, il existe même selon Koster « des situations aujourd'hui qui présentent des problèmes politiques et moraux qui soient si inextricablement liés à l'éducation que les universités ne sont pas seulement justifiées mais obligées de prendre position » (Koster et Solberg, 1970, p. 12). Un exemple frappant a été l'octroi par le

gouvernement des États-Unis de contrats à des universités pour la recherche et le développement d'armes biologiques, chimiques et psychologiques afin de prendre part à la guerre au VietNam. Empêcher le milieu académique de prendre parti par rapport à un tel événement controversé le rend contemplatif et spectateur, accuse Koster, et cela permet au côté réactionnaire d'agir à sa guise (Koster et Solberg, 1970, p. 12). D'ailleurs, Dewey aussi tient des propos très similaires dans « *Education and Social Change* » (1937) : « la façon la plus efficace de renforcer la position réactionnaire au nom de la neutralité consiste à garder les générations futures ignorantes des conditions dans lesquelles elles vivent et des controverses auxquelles elles doivent faire face » (Dewey, 1937, p. 237).

Bref, pour Koster, l'adoption d'une attitude neutre par l'école ne peut qu'amener « stérilité et mort pour l'éducation, surtout si elle est pratiquée par un groupe d'individus plutôt que par un seul » (Koster et Solberg, 1970, p. 13).

3.6 Conclusion

Le problème éthique de la désirabilité de la neutralité scolaire mène à une résolution partagée entre ce que l'on pourrait qualifier de deux approches principales. L'une, idéaliste, soutient une vision de l'école dans laquelle la neutralité scolaire est possible et désirable afin de développer librement la raison, et afin de laisser libre cours à la recherche de la vérité. Kandel, Hofstadter et Snook ont soutenu cette utopie, sur la base du fait que l'intégrité de la mission originelle de l'éducation suffit à justifier le moyen que représente l'adoption par l'enseignant d'une telle attitude. L'autre

approche, réaliste, qu'ont appuyée des auteurs comme Counts⁸, Mulvaney, Shimahara, Koster et Dewey, consiste à prendre la défense de l'idée qu'au quotidien il est difficile, voire impossible, et qu'il est non désirable, surtout dans un contexte comme celui de la Grande Dépression, d'exiger que l'école et son personnel adoptent une attitude neutre, vu l'inéluctabilité des contraintes sociales, juridiques et morales auxquelles cette institution s'expose continuellement, et auxquelles elle ne peut pas se soustraire.

La position de Dewey par rapport à la question de la désirabilité de la neutralité scolaire laisse clairement entendre à nouveau que c'est le contexte sociopolitique lourd des années suivant la Grande Dépression qui l'a incité à endosser la perspective réaliste par rapport à cette question. Dewey voulait trouver des solutions concrètes et pratiques aux problèmes sociaux, et un des moyens qu'il a trouvés a été de donner vie à son idée de « croissance », se refusant ainsi catégoriquement de rester neutre face à une société dont les conditions de vie médiocres imploraient des mesures immédiates.

En revanche, les auteurs qui ont posé un regard historique sur cette question, et qui ont tenté de l'évaluer sous un angle plus large que celui de la Grande Dépression, ont conclu que la pédagogie deweyenne n'évoque en fin de compte qu'une solution particulière mise en place pour combler des besoins particuliers, pédagogie qui ne reste applicable selon eux que dans un type prédéterminé de société, et appartenant à une époque particulière. Au final, concluent-ils, la pédagogie de Dewey, son refus de voir le processus éducatif suivre les rails de la neutralité, ne « reste tout au plus [qu']un symbole des aspirations et des épreuves du peuple américain en matière d'éducation à un moment donné de son histoire » (Cremin, 1975, p. 240).

⁸ À titre de directeur du Comité de rédaction de *The Social Frontier* de 1934 à 1937.

CONCLUSION

Qu'en est-il en fin de compte de la « neutralité » dans la pratique scolaire ? Sur le plan théorique, l'idée de neutralité scolaire est-elle seulement défendable ? Et sur le plan pratique cette fois, l'adoption d'une attitude neutre par l'enseignant s'avère-t-elle une méthode d'enseignement désirable ? Ce travail s'est proposé de se pencher sur le sujet du rôle de l'enseignant, et d'examiner d'un peu plus près deux questions qui nous ont paru pertinentes. La première question, celle de la possibilité de la neutralité scolaire, ou encore celle de la possibilité pour un enseignant d'adopter une attitude neutre en classe, se devait d'être mise sous la loupe en premier, car sa résolution pouvait potentiellement affecter le degré de pertinence de la deuxième question abordée. En effet, si la neutralité scolaire avait été unanimement jugée impossible par les penseurs, ou estimée impraticable, alors la valeur philosophique de la question de sa désirabilité s'en serait peut-être trouvée amoindrie.

Traiter de cette première question de façon cohérente, et à partir des écrits de Dewey, a exigé de notre part de présenter d'abord la visée morale de Dewey, son désir de voir la société s'aligner sur ses idées de « progrès » et de « croissance ». Ensuite, la réalisation de cette vision sociale de Dewey a nécessité un intermédiaire par l'entremise duquel un agent pouvait influencer la direction que peuvent prendre les pulsions de l'enfant, et c'est précisément pourquoi nous avons élaboré sa conception philosophique de l'éducation. Là nous avons été à même de comprendre que pour Dewey c'est l'éducation qui représente un des facteurs les plus déterminants dans le processus directif d'une société, et que c'est surtout l'enseignant qui détient les rênes

de ce processus. Enfin, tout cela nous a conduit à réaliser que la finalité de la pensée morale de Dewey ne peut être poursuivie que si l'enseignant suit une ligne de conduite particulière.

Dans notre deuxième chapitre, la question abordée, celle de la possibilité de la neutralité scolaire, a posé un problème qui a requis certaines analyses conceptuelles et terminologiques, et cela nous a conduits à un débat de type analytique. Nous avons appris que cette question a d'abord émergé suite à une discussion que tenaient Dewey et ses collègues dans les années trente par l'entremise d'un média aux tendances éducatives radicales, discussion qui portait sur le rôle de l'enseignant au sein des changements sociaux. La « neutralité » scolaire avait alors été suggérée afin d'éviter les difficultés reliées à l'endocritinement dont l'approche pédagogique radicale de Dewey faisait les frais. Toutefois, il s'est avéré que Dewey ne s'est que très peu attardé sur cette question particulière, bien que cela n'ait nullement empêché Robert Ennis de prendre pour cible les courts propos de Dewey sur ce sujet et de les critiquer, prétendant que le postulat deweyen n'est pas fondé. Pour Ennis, la position que Dewey a tenue par rapport à cette question, c'est-à-dire l'idée que la neutralité scolaire est impossible, peut se concevoir comme un postulat ayant une nature analytique, et c'est sur cette base qu'Ennis s'est permis de le décortiquer. Suite à l'examen minutieux d'Ennis du passage de Dewey exposant sa position, Ennis en est venu à tirer certaines conclusions, lesquelles ont précisé entre autres que le terme « neutralité » est polysémique, et que chaque sens dégagé conduit à l'idée que ce postulat deweyen est « soit faux ou inutile » (Ennis, 1961, p. 103). Par la suite, Ennis a complété son intervention en tâchant de démontrer que la neutralité scolaire est une chose possible, si on accepte d'abord l'idée que « l'usage ordinaire du terme 'neutralité' présuppose une intention » (Ennis, 1961, p. 109). Cependant, la position d'Ennis sur ce sujet n'a pas été elle-même sans provoquer l'apparition prompte d'autres critiques, comme celles de Raywid et d'Eckstein, qui se sont révélées essentiellement dépréciatives à son égard. De ce débat, il a été convenu

« majoritairement » que le postulat de Dewey a fort probablement une nature empirique, et non analytique, ce qui fait que son postulat a été accepté. Bref, il est ressorti de ce débat que la neutralité scolaire est factuellement impossible, mais aussi que sur le plan analytique, il demeure peut-être possible de défendre cette idée.

Notre troisième et dernier chapitre s'est occupé, lui, à développer des réflexions éthiques portant sur la question de la désirabilité de la neutralité scolaire. Compte tenu de l'importance qu'accorde l'éthique deweyenne à l'applicabilité d'une norme en éducation, Dewey a manifestement porté une plus grande attention à cette question. Vraisemblablement, deux grandes périodes historiques ont marqué l'importance de cette question, la première étant pendant les années suivant la Grande Dépression aux États-Unis, et l'autre se déroulant pendant les années soixante et soixante-dix. En un premier temps, il a été primordial d'aborder la position qu'un des adversaires principaux de Dewey et du Comité de rédaction de *The Social Frontier*, Kandel, leur opposait. Ensuite, ce que nous avons cru être une réplique pertinente de la part de Dewey et du Comité a été proposée, le tout espérant procurer au lecteur ne serait-ce qu'une idée globale de ce qui divergeait principalement entre ces deux partis. Dans un deuxième temps, nous avons tenu à reprendre une discussion qui a eu lieu pendant les années soixante et soixante-dix, années pendant lesquelles une autre génération de penseurs se sont montrés intéressés de façon notable à ce problème, comme l'historien des idées Richard Hofstadter, les philosophes Snook, Mulvaney, Koster et l'anthropologue Shimahara. Ces auteurs ont été sélectionnés surtout en fonction de la diversité et de l'originalité de leurs avis sur cette question, et explorer l'ensemble de leur argumentation a eu comme intention de donner au lecteur un spectre plus large des solutions envisagées à cette période. Aussi, la critique d'Hofstadter de certaines idées pédagogiques de Dewey ayant influencé la pratique scolaire aux États-Unis nous a permis de jeter un bref coup d'œil à quelques effets occasionnés par l'approche progressive de Dewey, effets qui se sont avérés plus nocifs que bénéfiques pour la société.

Finalement, la pratique de la « neutralité » scolaire, d'un point de vue historique, serait apparue, aux dires de Buisson du moins, d'un idéal désirant voir la pratique scolaire délestée de son fardeau orthodoxe, cela au profit du développement de la raison et dans l'optique d'avoir accès à une connaissance plus brute. Cette tangente qu'emprunte la praxis scolaire depuis le début du vingtième siècle surtout a toujours pour but d'écarter tout présumé, préjugé ou croyance endoctrineuse, produit qui n'est que le résultat d'une inculcation de nature « machinale ».

Surtout lors de la Grande Dépression aux États-Unis, la question de la possibilité de la « neutralité » scolaire est devenue primordiale pour plusieurs penseurs, car, vivant alors dans des conditions pénibles, l'urgence de leur situation les a poussés à chercher des solutions concrètes, pratiques et immédiates à ces problèmes. Les penseurs qui, comme Dewey, ont choisi d'endosser la perspective « réaliste » face à cette question philosophique, l'ont fort probablement fait dans le but de réagir par rapport à ce qu'ils croyaient être une grave menace pour la qualité de vie des citoyens. Or, une des premières observations personnelles que nous avons formulée suite à ces constatations est que la question de la neutralité scolaire, ainsi que les réponses et les solutions qu'elle a suscitées, ne semblent pas pouvoir s'extirper facilement du contexte dans lequel elles sont profondément enracinées. Par conséquent, nous en concluons que la question de la possibilité de la neutralité scolaire est d'autant plus pertinente dans ce contexte qui l'a fait naître, et toujours selon notre humble avis, nous pensons, en revanche, que cette question ne reste peut-être un objet d'intérêt pour les philosophes que si on accepte de garder comme toile de fond ce contexte en particulier ; un peu comme si, en dehors de telles malencontreuses circonstances caractérisant les années suivant la Grande Dépression, cette question perdait de sa priorité. D'ailleurs, comme le fait remarquer Snook, l'enjeu philosophique que représente la question de la possibilité de la neutralité scolaire perd significativement de sa « valeur [philosophique] lors de périodes de tranquillité sociale relative » (Snook, 1972, p. 278).

Pour ce qui est maintenant de la question de la désirabilité de la neutralité scolaire, plusieurs penseurs dont Buisson, mais aussi des hommes politiques comme Jules Ferry, par exemple, désiraient que l'école prenne un virage laïc, et qu'elle se dirige vers une direction « neutre », afin de débarrasser le discours de l'enseignant de toute teinte religieuse. Toutefois, la controverse sur le sujet de la neutralité scolaire au vingtième siècle n'a pas eu la même origine ; les enjeux par rapport à ce sujet sont demeurés sur les terrains philosophiques et pédagogiques. Dans l'ensemble, les solutions à cette question se sont répertoriées essentiellement en deux catégories. Ou bien la neutralité scolaire n'est pas désirable, comme l'ont avancé des penseurs progressistes comme Dewey et les membres du Comité, ou bien elle est désirable, comme l'a défendu Kandel. Les adeptes de l'approche réaliste, eux, ont conclu que la neutralité scolaire n'est point désirable parce qu'elle ne contribue pas à l'amélioration de la société, cela étant pourtant ce qu'il y avait de plus pressant à résoudre à leurs yeux. Les tenants de l'approche idéaliste, de leur côté, ont prétendu qu'à long terme, et d'un point de vue plus objectif, plus large que le contexte singulier de la Grande Dépression, seule la neutralité scolaire est apte à développer sans faille la raison.

De plus, d'autres penseurs, des années soixante et soixante-dix cette fois, ont offert des arguments et des conclusions similaires à ce qui est ressorti du débat précédent, mais il est intéressant aussi de remarquer que certains d'entre eux ont porté attention à l'évolution de la pratique scolaire alors qu'elle était non plus sous l'emprise d'une doctrine religieuse, mais sous l'influence de certaines idées progressives, idées taxées d'endoctrinement. Pour Hofstadter surtout, les années vingt et trente aux États-Unis ont été tout particulièrement prolifiques en matière d'innovation idéologique, comme en témoigne par exemple l'idée de « croissance » chez Dewey. Et, comme l'a affirmé Hofstadter, une des leçons que le cours de l'histoire peut retirer de cette première phase du débat est qu'un esprit qui cherche à influencer le cours de la pratique de l'enseignement et qui « ne vit obsessionnellement que pour une idée singulière » (Hofstadter, 1963, p. 27) cause plus de problèmes à la société qu'il n'en résout.

Toutefois, Hofstadter, nous l'avons vu, a justifié cette conclusion avec des critiques historiques de certaines idées pédagogiques de Dewey. Or, le problème pour nous a été l'absence de données ou d'études empiriques dans les écrits d'Hofstadter qui corroborent ses dires. Certes, la philosophie, en général, ne mène pas d'études empiriques afin d'étayer ses thèses, mais, comme le dirait probablement Dewey, comment confirmer ou infirmer, bref, comment statuer plausiblement sur le problème de la désirabilité de la neutralité scolaire, si ce n'est qu'en mettant à l'épreuve cette idée par l'entremise de l'expérimentation ? C'est l'absence de preuves empiriques chez les tenants de cette hypothèse qui nous a laissé croire que cette thèse relève davantage de l'utopie. Dewey, lui, à nos yeux, s'est montré plus que convaincant par rapport à cette question philosophique, car il s'est servi des piètres conditions de vie sociale de son temps comme preuve empirique irréfutable que la « neutralité » dans la pratique scolaire était inadéquate, voire même totalement impotente. Mais les adversaires de Dewey ont persisté à défendre des objectifs abstraits par rapport à la pratique de l'enseignement, alors même que la population souffrait. En somme, outre la vision utopique et idéale de la pratique scolaire que ces auteurs exposent, nous éprouvons de la difficulté à saisir la valeur pratique de leur position, surtout quand celle-ci s'obstine à faire fi de la réalité empirique. Selon nous, quand la pratique scolaire devient un enjeu philosophique et pédagogique, une démonstration du bien-fondé d'une position idéaliste comme celle d'Hofstadter ne suffit pas à elle seule ; il nous faut également au moins pouvoir en entrevoir certains effets concrets et pratiques. Fermer les yeux à la réalité empirique afin de statuer sur un débat philosophique d'une telle envergure relève selon nous d'une forme de malhonnêteté.

Au final, si nous nous permettons maintenant quelques derniers mots personnels touchant à notre pratique, nous ne sommes pas pleinement convaincu que l'adoption d'une attitude neutre par l'enseignant soit une pratique convenable, surtout considérant le fait que nos élèves sont jeunes. Que la neutralité scolaire soit possible ou non consiste en une question qui nous importe moins à titre de praticien, quoique

très intéressante en tant qu'étudiant. Non pas que développer leur raison nous apparaisse comme un objectif obsolète ou désuet, bien au contraire, mais nous préférons nous en tenir à ce qu'a affirmé Dewey, à savoir que les enfants, sans guide, sont incapables de sélectionner le contenu de leur apprentissage, d'où la nécessité d'un guide non neutre pour diriger leurs impulsions encore « primitives ». Par conséquent, nous prenons les conseils de Dewey au mot : nous tâcherons de mettre à profit nos connaissances afin d'éclairer le plus possible les choix qui se présenteront à nos élèves. Et plutôt que de s'abstenir d'agir comme le ferait un « spectateur désintéressé », comme l'a affirmé Koster (Koster et Solberg, 1970, p. 12), nous tenterons de faire valoir l'idée que certains de leurs choix futurs pourraient avoir comme effets de contribuer au bien-être de leur entourage.

De plus, un dernier élément de la morale de Dewey que nous adoptons est l'idée que la valeur philosophique de la pensée deweyenne réside surtout dans sa méthodologie. Cela, nous l'interprétons comme une « mise en garde », comme l'a dit Raywid (Raywid, 1961, p. 91), mise en garde qui nous rappellera continuellement que l'attitude non neutre que nous avons choisie d'adopter en classe afin de favoriser le point de vue « démocratique » pourrait éventuellement ne plus convenir à nos élèves. L'attitude à laquelle nous choisirons d'adhérer en classe ne doit pas être le résultat d'un processus statique, mais doit être sujette à changements et s'ajuster, étant donné qu'elle devra s'adapter aux besoins futurs de nos élèves. De la méthodologie deweyenne, nous retenons qu'il faut nous accorder une certaine latitude à nos méthodes de travail, et ne pas oublier la valeur que nous représentons à titre d'agent du changement social. Pour le moment, les sujets du rôle de l'enseignant et de la neutralité scolaire sont pour nous des sujets d'intérêts qui continuent et continueront d'attiser notre curiosité, et qui ne demandent qu'à être investigués davantage.

APPENDICE A

TEXTES ORIGINAUX

- 1 - « Progress proceeds in two ways, and that freedom is found in that kind of interaction which maintains an environment in which human desire and choice count for something. »
- 2 - « The general aim translates into the aim of regard for individual differences among children. Nobody can take the principle of consideration of native powers into account without being struck by the fact that these powers differ in different individuals. The difference applies not merely to their intensity, but even more to their quality and arrangement. »
- 3 - « [...] the homely activities going on about him are not utilitarian devices for accomplishing physical ends ; they exemplify a wonderful world, the depths of which he has not sounded, a world full of the mystery and promise that attend all the doings of the grown-ups whom he admires. »
- 4 - « When it is said that education is development, everything depends upon how development is conceived. Our net conclusion is that life is development, and that developing, growing, is life. »
- 5 - « It is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience. »

- 6 - « I think this parallelism may be applied to moral conduct without the change of a single principle. It is not the mere individual as an individual who makes the final demand for moral action, who establishes the final end, or furnishes the final standards of worth. It is the constitution and development of the larger life into which he enters which settles these things. But when we come to the question of how the individual is to meet the moral demands, of how he is to realize the values within himself, the question is one which concerns the individual as an agent. Hence it must be answered in psychological terms. »
- 7 - « The demand is for social intelligence, social power and social interests. Our resources are (1) the life of the school as a social institution in itself ; (2) methods of learning and of doing work ; and (3) the school studies or curriculum. In so far as the school represents, in it's own spirit, a genuine community life ; in so far as what are called school discipline, government, order, etc., are expressions of this inherent social spirit, in so far as the methods used are those which appeal to the active and constructive powers, permitting the child to give out, and thus to serve ; in so far as the curriculum is so selected and organized as to provide the material for affording the child a consciousness of the world in which he has to play a part, and the relations he has to meet ; in so far as these ends are met, the school is organized on an ethical basis. »
- 8 - « [...] develops the power of observation, analysis, and inference with respect to what makes up a social situation and agencies through which it is modified. »
- 9 - « Yet what is the point of the class concept as a determining factor in educational procedure unless it is to have such a controlling influence on the latter that education becomes a special form of constant indoctrination ? »
- 10 - « The objective pre-condition of the complete and free use of the method of intelligence is a society in which class interests which recoil from social experimentation are abolished. »

- 11 - « What they are really doing when they deny directive social effect to education is to express their opposition to some of the directions social change is actually taking [...] It is not whether the schools shall or shall not influence the course of social life, but in what direction they shall do so and how [...] That the schools can be completely neutral [...] sets up an end incapable of accomplishment. »
- 12 - « Neutrality is impossible. Therefore, the schools had better be sure that the stand they are taking is the right one. »

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, E. (2014). Dewey's Moral Philosophy. Dans E. N. Zalta (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Récupéré de <mailto:http://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/>
- Bode, B. H. (1935a). Education and Social Reconstruction. *The Social Frontier*, 1(4), 18-22. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=13005>
- Bode, B. H. (1935b). Dr. Bode Replies. *The Social Frontier*, 2(2), 42-43. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=13174>
- Bode, B. H. (1938). *Progressive Education at the Crossroads*. New York : Newson et Cie.
- Bode, B. H. (1939). Democratic Education and Conflicting Cultural Values. *The Social Frontier*, 5(41), 104-107. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=13863>
- Bowers, C. A. (1964). The Social Frontier Journal : a Historical Sketch. *History of Education Quarterly*, 4(3), 167-180. <http://dx.doi.org/10.2307/367371>
- Bowers, C. A. (1967). The Ideologies of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, 7(4), 452-476. <http://dx.doi.org/10.2307/367463>
- Cherkaoui, M. (1992). Neutralité. Dans J.-F. Mattéi (dir.), *Les Œuvres philosophiques : dictionnaire* (vol. II, p. 1745). Paris : Presses universitaires de France.

Childs, J. L. (1935). Professor Bode on 'Faith in Intelligence'. *The Social Frontier*, 1(6), 20-24. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?Content-Id=13046>

Cochran, M. (dir.). (2010). *The Cambridge Companion to Dewey*. New York : Les Presses universitaires de Cambridge.

Connelly, F. M., He, M. F. et Phillion, J. (dir.). (2009). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles : Publications SAGE. <http://dx.doi.org-/10.4135/9781412976572>

Counts, G. S. (1969). Should the Teacher Always Be Neutral? *Phi Delta Kappan*, 51(4), 186-189. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/20372596>

Counts, G. S. (1982). *Dare the School Build a New Social Order?* Illinois : Arcturus.

Cremin, L. A. (1975). *L'école en marche : L'éducation progressive aux États-Unis*. (E. Malaquais, trad.). Paris : Inter-Nationales. 1961.

Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris : Presses universitaires de France.

De Singly, F. (dir.). (2011). *Démocratie et Éducation. Expérience et Éducation*. (G. Deledalle et M.-A. Carroi, trad.). Paris : Armand Colin. 1916.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago : Les Presses universitaires de Chicago. Récupéré de <https://archive.org/details/childandcurricul00deweuoft>

Dewey, J. (1903). *Ethical Principles Underlying Education*. Chicago : Les Presses universitaires de Chicago. Récupéré de <https://archive.org/details/ethicalprincip100-dewegoog>

Dewey, J. (1910). *How we Think*. New York : D. C. Heath et C^{ie}. Récupéré de <https://archive.org/details/howwethink000838mbp>

Dewey, J. (1915). *The School and Society*. Chicago : Les Presses universitaires de Chicago. Récupéré de <https://archive.org/details/schoolsociety00dewerich>

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. New York : Henry Holt et C^{ie}. Récupéré de <https://archive.org/details/humannatureandco011182mbp>

Dewey, J. (1929). *The Quest to Certainty*. New York : Minton Balch et C^{ie}. Récupéré de <https://archive.org/details/-questforcertain032529mbp>

Dewey, J. (1934). Can Education Share in Social Reconstruction ? *The Social Frontier*, 1(1), 11-12. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12943>

Dewey, J. (1935). John Dewey's Page : The Crucial Role Of Intelligence. *The Social Frontier*, 1(5), 9-10. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=13021>

Dewey, J. (1936). John Dewey's Page : Class Struggle and the Democratic Way. *The Social Frontier*, 2(8), 241-242. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=13329>

Dewey, J. (1937). John Dewey's Page : Education and Social Change. *The Social Frontier*, 3(26), 235-238. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=13522>

Dewey, J. (1938). *Logic : the Theory of Inquiry*. New York : Henry Holt et C^{ie}. Récupéré de <https://archive.org/details/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry>

Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. New York : Dover.

Dewey, J. (1975). *Moral Principles in Education*. Carbondale : Les Presses universitaires du Sud de l'Illinois.

Dewey, J. (1999). *Individualism old and new*. New York : Prometheus.

Eckstein, J. (1969). Is It Possible For The Schools To Be Neutral? *Educational Theory*, 19(4), 337-346. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1969.tb00398.x>

Elliott, J. (1973). Neutrality, Rationality and the Role of the Teacher. *Journal of Philosophy of Education*, 7(1), 39-65. <http://dx.doi.org/10.1111/j.14679752.1973.tb00472.x>

Ennis, R. H. et Smith, B. O. (dir.). (1961). *Language and Concepts in Education*. Chicago : Rand McNally.

Gallant, T. F. (1972). Dewey, Social Reconstruction, and Institutional Neutrality. *Educational Theory*, 22(4), 427-433. <http://dx.doi.org/10.1111/j.17415446.1972.tb00579.x>

Hofstadter, R. (1963). *Anti-Intellectualism in American Life*. New York : Random House.

Hofstadter, R. (1968). The 214th Columbia University Commencement Address. *The American Scholar*, 37(4), 583-589. Récupéré de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/41209601?uid=3739464&uid=2&uid=3737720&uid=4&sid=21104599381523>

Hook, S. (1934a). The Importance Of A Point of View. *The Social Frontier*, 1(1), 19-22. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=12946>

- Hook, S. (1934b). The Importance Of A Point of View. *The Social Frontier*, 1(2), 17-19. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12965>
- James, M. E. (dir.). (1995). *Social Reconstruction Through Education : The Philosophy, History & Curricula of a Radical Ideal*. Norwood : Ablex.
- Kandel, I. L. (1934). Mobilizing the Teacher. *Teachers College Record*, 35(6), 473-479. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7301>
- Kilpatrick, W. H. (1934a). Educational Ideals and the Profit Motive. *The Social Frontier*, 1(2), 9-13. <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12963>
- Kilpatrick, W. H. (1934b). Launching The Social Frontier. *The Social Frontier*, 1(1), 2. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12933>
- Kleinig, J. (1976). Principles of Neutrality in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 8(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.1976.tb00061.x>
- Koster, D. N. et Solberg W. U. (1970). On Institutional Neutrality. *American Association of University Professors Bulletin*, 56(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.2307/40224449>
- Le Comité de rédaction. (1935a). Teachers and Labor. *The Social Frontier*, 2(1), 7-8. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=13147>
- Le Comité de rédaction. (1935b). Teachers and the Class Struggle. *The Social Frontier*, 2(2), 39-40. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=13172>

Le Comité de rédaction. (1935c). The Position of The Social Frontier. *The Social Frontier*, 1(4), 30-33. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=13009>

Le Comité de rédaction. (1936). Non-Partisanship or Neutrality? *The Social Frontier*, 2(7), 205-206. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=13301>

Montefiore, A. (dir.). (1975). *Neutrality and Impartiality: the University and Political Commitment*. Cambridge : Les Presses universitaires de Cambridge.

Mulvaney, R. J. (1971). Institutional Commitment. *Educational Theory*, 21(4), 444-454. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1971.tb00534.x>

Murrow, S. E. (2011). Depicting Teacher's Roles in Social Reconstruction in *The Social Frontier*, 1934-1943. *Educational Theory*, 61(3), 311-333. Récupéré de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2011.00406.x/abstract>

Noddings, N. (1998). Thoughts on John Dewey's « Ethical Principles Underlying Education ». *The Elementary School Journal*, 98(5), 479-488. Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/2048/stable/1002326>

Provenzo Jr., E. F. (dir.). (2011). *The Social Frontier : A Critical Reader*. New York : Peter Lang.

Raywid, M. A. (1961). On Language and Concepts in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 2(1), 86-96. Récupéré de <http://link.springer.com-/article/10.1007/-BF0053-9415>

Renault, M. (2012). John Dewey : La formation des valeurs. *La Découverte*, 1(9), 247-253. <http://dx.doi.org/10.3917/rfse.009.0247>

- Shimahara, N. (1969). The Obsolete Neutrality of Higher Education. *School and Society*, 97, 18-20.
- Simpson, D. J. (2001). John Dewey's Concept of the Student. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(2), 183-200. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/1602200>
- Smith B. O., Stanley W. O. et Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development* (éd. rév.). Chicago : Harcourt, Brace et World.
- Snook, I. A. (1972). Neutrality and the Schools. *Educational Theory*, 22(3), 278-285. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1972.tb00563.x>
- Stenhouse, L. (1972). *The Humanities Project : An Introduction*. Londres : Heinemann.
- Watson, G. (1934). Education IS The Social Frontier. *The Social Frontier*, 1(1), 22. Récupéré de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12947>